



**Universidad  
Zaragoza**

## **Trabajo Fin de Máster**

**En Profesorado de E.S.O., F.P. y Enseñanzas de  
Idiomas, Artísticas y Deportivas  
Especialidad de Orientación Educativa**

**Análisis de la inclusión en el proceso educativo de un  
centro escolar a través del instrumento de  
autoevaluación docente ACADI**

**Analysis of inclusion in the educational process at a  
school centre through the self-assessment tool ACADI**

Autora

**Elena Domper Buil**

Directoras

**Irene Bitrián González  
Ana Cristina Blasco Serrano**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2017 – 2018**

## **RESUMEN**

Las prácticas educativas en atención a la diversidad han recorrido un largo camino desde la segregación hasta el momento en el que nos encontramos. La inclusión educativa como concepto que trata de dar respuesta a las necesidades de todos desde una perspectiva de la equidad y la igualdad de oportunidades. El orientador en colaboración con el resto de agentes educativos tiene la labor de promover prácticas inclusivas para asegurar la calidad de la educación. En este contexto, se pretenden analizar las fortalezas y debilidades en materia de inclusión de un centro educativo de carácter privado-concertado que abarca las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas que lleva a cabo el orientador. A través del cuestionario de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) (Arnaiz y Guirao, 2015), se obtienen las respuestas con las que se lleva a cabo el análisis del grado de inclusión. Los resultados muestran las categorías que han tenido unos resultados positivos o negativos desde una perspectiva inclusiva, lo que responde a las debilidades y fortalezas sobre el proceso educativo del centro y del profesorado del mismo. Se valora la importancia de llevar a cabo un diagnóstico previo de la situación para adaptar las necesidades del centro a prácticas más inclusivas.

## **PALABRAS CLAVE**

Escuela inclusiva, orientación educativa, atención a la diversidad, autoevaluación, proceso educativo.

## **ABSTRACT**

Educational practices regarding diversity have developed significantly from segregation up to the point where they are at: educational inclusion as a model aiming to address everyone's needs from an equity and equal opportunity-based perspective. Counsellors, along with other educational agents, must foster inclusive practices in order to guarantee quality in education. In this context, the strengths and weaknesses regarding inclusion in a public-private school during the pre-school, primary and secondary stages are analysed while the counsellor's pedagogic practices in inclusion are considered. The answers in the ACADI questionnaire (School Self-Assessment for Diversity Attention from Inclusion, Arnaiz & Guirao, 2015) are the source for the analysis of the centre's degree of inclusion. The results show the categories that have obtained positive or negative results from an inclusive perspective, which responds to the strengths and weaknesses of the educational process of the school and its teachers. The importance of performing a diagnosis of the situation in order to improve the centre's inclusive practices according to its needs is stressed.

## **KEY WORDS**

Inclusive education, educational counselling, diversity attention, self-assessment, educational process

# ÍNDICE

1.	Justificación y planteamiento del problema .....	4
2.	Marco teórico de referencia.....	5
2.1.	Breve recorrido histórico: desde la segregación a la inclusión educativa .....	5
2.2.	Tendencias actuales del concepto de inclusión escolar .....	9
2.3.	El papel del profesorado en la escuela inclusiva .....	12
2.3.1.	El orientador como agente de cambio en la escuela inclusiva .....	12
2.3.2.	Competencias y funciones del docente en la escuela inclusiva .....	14
3.	Diseño metodológico.....	17
3.1.	Objetivo .....	17
3.2.	Análisis del contexto .....	17
3.2.1.	Características del centro .....	17
3.2.2.	Participantes .....	18
3.3.	Estrategias e instrumentos de recogida de datos. ....	18
3.4.	Procedimiento .....	18
4.	Resultados .....	19
4.1.	Análisis de datos .....	19
4.2.	Discusión de resultados .....	26
5.	Conclusiones .....	32
5.1.	Limitaciones .....	33
5.2.	Futuras líneas de investigación.....	34
6.	Referencias .....	34
7.	Anexos.....	39
7.1.	Anexo I .....	39

## 1. Justificación y planteamiento del problema

A comienzos del presente año natural comencé a trabajar como maestra en un centro educativo de educación primaria de carácter privado-concertado, emplazado en el entorno rural, en la comunidad autónoma de Aragón. Meses antes, había comenzado a estudiar el Máster Universitario en Profesorado de Orientación Educativa para E.S.O. y Bachillerato, ya que, al tener los estudios de psicopedagogía, quería enfocar mi vida profesional por el camino de la orientación educativa. El hecho de compaginar el trabajo de maestra en la escuela, con los estudios del Máster hizo que ambas experiencias se vieran influidas y retroalimentadas. Así, lo que aprendía en un entorno se veía reflejado en el otro, y viceversa. De esta manera me posicioné desde una visión más crítica en el centro, analizando las prácticas educativas que iba observando y relacionándolas con los contenidos que iba aprendiendo en las diferentes asignaturas del máster.

Hoy en día los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo representan un colectivo importante de la población y la escuela debe estar preparada para enfrentarse a la educación de todos ellos, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales (Torres-González, 2010). En la misma línea, es destacable la importancia de identificar y minimizar las barreras para la enseñanza con el fin de facilitar a todo el alumnado un aprendizaje significativo (Echeita y Ainscow, 2011). Para implantar un modelo de escuela inclusiva, el maestro se enfrenta a muchas dificultades y obstáculos a la hora de educar a los alumnos. Estas dificultades deben ser superadas, y por ello se considera que una formación específica de los docentes para hacer frente a la educación de todos los alumnos es imprescindible. “El profesorado debe tener en primer lugar una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, debe buscar alternativas a sus prácticas docentes, que le permitan responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos sus alumnos” (Muntaner, 2010, p. 17).

Finalmente, me planteé relacionar mi trabajo en la escuela con la asignatura *Trabajo fin de Máster*. Este trabajo comienza con un análisis teórico de la evolución del concepto de inclusión, desde la segregación hasta las actuales tendencias. Se continúa hablando del rol del profesorado en la escuela inclusiva, por un lado, haciendo referencia al orientador como garante de la puesta en práctica de planes que lleven a desarrollar la inclusión y por otro lado, sobre las competencias y funciones del docente en la escuela inclusiva. Seguidamente, se plantea el inicio de un análisis de las fortalezas y debilidades en materia de inclusión de un

centro educativo de carácter privado-concertado que abarca las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Esta indagación, se lleva a cabo a través del cuestionario que constituye un fragmento del instrumento Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) (Arnaiz y Guirao, 2015), se pretende valorar si el proceso educativo que se está llevando a cabo en el centro educativo se rige por una perspectiva inclusiva. A continuación se estudian los resultados obtenidos considerando cuáles indican una mayor o menor inclusión en lo que responde al proceso educativo. Finalmente se describen las conclusiones, destacando las limitaciones que hemos ido manifestando durante el desarrollo de la indagación y las posibles futuras líneas de investigación.

## **2. Marco teórico de referencia**

### **2.1. Breve recorrido histórico: desde la segregación a la inclusión educativa**

Las prácticas educativas en educación especial han recorrido un largo camino desde la segregación hasta el lugar dónde nos encontramos ahora. Las personas a las que se consideraba diferentes han estado poco consideradas socialmente y padecían una gran privación de derechos. A lo largo de los años, esta situación ha ido cambiando y han ido incrementando sus oportunidades de tener una vida lo más normalizada posible. Pero, por contra, la igualdad de oportunidades educativas, hasta no hace demasiado era inalcanzable para ellos (Muntaner, 2010).

A continuación, se va a abordar el contenido de la evolución, el desarrollo y el estado actual de la Educación Especial, comenzando en los años sesenta y setenta cuando se cuestiona la efectividad de la institucionalización, primordialmente mediante movimientos de asociaciones encabezadas por padres y madres de niños con discapacidad, quienes defienden la escolarización de sus hijos en centros ordinarios. En 1959 se produjo un hito importante para este desarrollo, se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño en la Asamblea General de las Naciones Unidas. En el principio 5 del citado texto se declara que “el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular”. Según autores como Torres-González (2010), en 1959 surge el movimiento de la normalización, cuyo objetivo es buscar soluciones a la situación de segregación, que trata de integrar a todos los niños y niñas. Durante este periodo, se constató que la inteligencia no es algo estático, que todos los niños

pueden mejorar sus aptitudes y cuyo desarrollo está relacionado con la influencia del entorno (Muntaner, 2000). Como consecuencia de este principio de normalización se promueven otros principios para la Educación Especial como el principio de la integración escolar, que es la vía para poner en práctica el principio de normalización en la escuela, por el cual todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible y disponer de los servicios de la comunidad. Posteriormente, en 1968, expertos de la UNESCO elaboran un informe que conlleva una llamada de atención a los gobiernos para que modifiquen sus ordenanzas en pro de la igualdad y en favor de las personas con discapacidad, por parte de la UNESCO. Durante este tiempo se han conseguido importantes logros, por un lado se ha cambiado la visión de la educación, desde el punto de vista de los contenidos, de los profesionales y de las administraciones; y por otro lado, se comienza a utilizar el término de necesidades educativas especiales.

Años después se publicó el Informe Warnock (1978) *informe sobre necesidades educativas especiales* que el Departamento de Educación y Ciencia británico encargó al “Comité de investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes”, para analizar la situación de la Educación Especial en Inglaterra. Uno de los conceptos clave del informe es la diversidad, todos los alumnos demandan una respuesta y atención individualizada de las necesidades educativas específicas requeridas para su desarrollo integral (Warnock, 1978). En él se acuña definitivamente el concepto de necesidades educativas especiales, que se refiere al niño que tiene algún tipo de dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización. Este nuevo concepto implica la innovación y la mejora en diversos ámbitos del sistema educativo, por ejemplo, en los recursos, en las organizaciones, en los profesionales, en las metodologías, etc. (Torres-González, 2010)

A raíz de estos avances en España aparece la LISMI, la Ley de Integración Social del Minusválido, ley 13/1982 de 7 de Abril, que se fundamenta en los derechos establecidos por el artículo 49 de la Constitución, que reconoce a los disminuidos físicos, psíquicos o sensoriales con la dignidad que les es propia, para su íntegro desarrollo personal y su total integración social. Con esta ley se producen grandes avances en varios ámbitos de la integración social de los minusválidos, como las barreras arquitectónicas, de la comunicación y del transporte, de la formación profesional, de las políticas de empleo, de la prevención o de la rehabilitación. La LISMI creó las bases de la integración educativa, que posteriormente se reflejaron en reformas educativas generales. La LISMI supuso el inicio de la senda de la igualdad de derechos para un colectivo de ciudadanos que computa en torno a los 3,8 millones, lo que supone el 8,5% de la población (EDAD, 2008)

A finales del siglo XX surge un movimiento mundial llamado Educación Para Todos (EPT) que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas las personas. Dicho movimiento se inicia en 1990 en la llamada “Conferencia Mundial de Educación para Todos” que se celebró en Jomtien (Tailandia, 5-9 de marzo de 1990). La mencionada conferencia representó un hito importante para la educación a nivel mundial, entre otras cosas porque en ella se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. El objetivo fundamental de la Declaración Mundial de EPT es que la educación sea accesible a todos los niños ya que es un derecho humano fundamental.

Posteriormente, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, el Gobierno de España junto con la UNESCO, organizan la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” (Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994) donde se aprueba la “Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales”. Esta declaración de principios reafirma el derecho de una educación para todos y recoge que se han de llevar a cabo una serie de cambios políticos necesarios para favorecer el principio de integración, con el fin de habilitar todos los centros educativos para atender a todos los alumnos. El nuevo término *Educación para Todos* engloba todos los colectivos del sistema educativo. No sólo hablamos de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sino que se trata de una educación que incluya a todos. Se está reivindicando una escuela que ofrezca respuestas a la diversidad, identificando y minimizando las barreras de aprendizaje, para tener un modelo educativo participativo y que ofrezca un aprendizaje significativo a todos los alumnos.

En 2015 se celebró el Foro Mundial de Educación, en el cual se aprobó la Declaración de Incheon, un documento que supone un compromiso a nivel internacional para la educación con el fin de promover una educación inclusiva, de calidad, equitativa para todos y a lo largo de toda la vida. En dicha declaración se proponen medidas innovadoras para transformar y mejorarla, como el acceso a la educación gratuita y de calidad, la inclusión y la equidad, la igualdad de género y el compromiso de ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En este sentido, se sigue apostando por una educación inclusiva y las propias leyes de educación se hacen eco de esta situación y reivindican que la mejor educación es la que ofrece recursos para todos los estudiantes. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la



mejora de la calidad educativa (LOMCE) así lo enmarca en su Preámbulo I afirmando que “sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle al máximo sus potencialidades”.

El DECRETO 188/17, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, define, dicho término como “toda actuación que personalice la atención a todo el alumnado, fomentando la participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (art. 10). En la presente normativa existen unas actuaciones generales y otras específicas, estas últimas como medidas de intervención tras haber realizado la correspondiente evaluación psicopedagógica al alumnado y un diagnóstico de necesidad específica de apoyo educativo. El artículo 20 del capítulo IV define “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (ACNEAE) como aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar con objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. El capítulo V hace referencia a la orientación educativa, necesaria en un sistema educativo de calidad. La actuación de los orientadores se lleva a cabo desde tres ámbitos: proceso de enseñanza-aprendizaje, acción tutorial y orientación académica y profesional.

Estas acciones que lleva a cabo el orientador en los diferentes ámbitos vienen reguladas por la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, en el capítulo I, del título III, referido a las actuaciones generales de intervención educativa, en el artículo 12 se definen como las acciones dirigidas al alumnado que lleva a cabo el centro educativo con carácter ordinario y que se reflejan en el Plan de Atención a la Diversidad. También se concreta que éstas serán desarrolladas por el profesorado y en el aula de referencia, no se sacará al alumno de su aula y si fuese necesario se consideraría el asesoramiento de la Red Integrada de Orientación Educativa. Finalmente, remarca que los criterios de organización y evaluación de estas actuaciones serán descritos por el propio centro y constarán por escrito en los documentos pertinentes.

## **2.2. Tendencias actuales del concepto de inclusión escolar**

El concepto de inclusión escolar, como indica Echeita (2008) tiene muchos puntos de vista. Por un lado, se puede referir a una visión global para todos los alumnos, valorando positivamente que todos los niños y niñas estén incluidos y tomados en consideración. Por otro lado, también puede hacer referencia a la idea de tener presente al alumnado con un gran riesgo de ser excluidos a nivel social, perteneciente a grupos minoritarios. El mismo autor afirma que no sólo debemos entender la inclusión como un sentido de pertenencia a nivel social, sino como la “preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2008, p.11). Entendemos el concepto de calidad educativa como un conjunto de factores entre los que destacarían: calidad en la formación del profesorado, acceso y uso de los recursos tanto personales como materiales, individualización de la enseñanza, etc.

Dada la dificultad de acotar el término por la gran variedad de concepciones y matices que éste nos ofrece, indagaremos en dicho concepto a través de las definiciones dadas por diferentes autores de referencia en este ámbito de intervención, se hará referencia a las indicaciones que ofrece la UNESCO como organismo especializado en educación de las Naciones Unidas y se concluirá con la construcción de una definición propia.

Pere Pujolàs (2012), considera que un aula inclusiva se debe nutrir del aprendizaje cooperativo y no entiende el uno sin el otro. De esta manera afirma que:

Sólo pueden aprender juntos alumnos diferentes (en capacidad, interés, motivación, cultura, lengua, origen social...) en una clase organizada cooperativamente, en la cual todos colaboran y cooperan, se ayudan, para alcanzar el objetivo común de progresar en el aprendizaje, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades. (p.91)

Como ha comentado el mencionado autor, el trabajo cooperativo es fundamental para conseguir una escuela en la que todos los alumnos puedan aprender juntos y enseñarse unos a otros. Con esto conseguimos la participación activa de todos los alumnos, cada uno ejerciendo un rol concreto, potenciando contenidos relacionados con los valores, las normas de convivencia o actitudinales.

Stainback (2001), que por su parte también ofrece una opinión basada en el derecho a la educación, y considera la escuela como un lugar donde se tiene que querer ir, donde se vaya a trabajar juntos, aprendiendo, ayudando y gozando de la experiencia de compartir conocimientos. El mismo autor añade que, según su ideal, “la escuela sería un sitio donde todos los miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho. No habría condiciones políticas excluyentes para determinados miembros de la población escolar” (p. 27).

Para continuar, la UNESCO define la inclusión educativa como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (2008, p. 11). Este concepto implica un cambio de perspectiva y de visión hacia la educación, poniendo énfasis en que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los alumnos de manera inclusiva. En este sentido el concepto requiere transformar los diversos entornos de aprendizaje, para responder a la diversidad de niños y niñas, visualizando esto como una oportunidad de aprendizaje y no como un problema.

La UNESCO se caracteriza, entre otras cosas, por ser una organización que defiende los principios inclusivos que intentan derrocar la exclusión en diferentes ámbitos, concretamente en el plano educacional y así se puede ver en la siguiente afirmación:

La educación no sólo debe estar a disposición de todos, sino que además debe desempeñar un papel central en los avances hacia la creación de sociedades más inclusivas y justas. Con esta ambición se está consolidando un consenso internacional en torno a la idea de que, si existe exclusión en un sistema educativo, éste no puede ser considerado un sistema educativo de calidad. (UNESCO, 2012, p.1)

La UNESCO también pone énfasis en que todas las políticas educativas tendrían que regirse por los principios de inclusión y equidad y, como ya hemos comentado previamente, se considerarán las diferencias como algo positivo, como herramienta de impulso para fomentar los aprendizajes entre todos los niños. Así, la organización afirma que, a través de estos principios no sólo aseguraremos el acceso al sistema educativo, sino que haremos de ellos “unos espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa” (UNESCO, 2017, p. 18).

Finalmente, se propone una ilustración propia del concepto de inclusión educativa. Se parte del concepto de educación entendida como formación integral del individuo a lo largo de toda la vida. Se debe fomentar el desarrollo integral de la persona, así como su constante formación en todos los ámbitos de la vida. También, abogando por un aprendizaje a lo largo de toda la vida, Vargas (2017) defiende que este concepto ha cobrado importancia desde que los organismos intergubernamentales lo entienden como un “concepto clave necesario para que las políticas educativas se adapten a los cambios que trae consigo la globalización” (p. 4). Todo esto no es posible si existen barreras en el acceso o en el aprovechamiento de la educación: puede ocurrir que un alumno pueda ir al colegio de manera gratuita pero no tiene para comer o cuando vuelve a casa para hacer las tareas no tiene a nadie que le pueda ayudar. Es por todo esto por lo que personalmente, entiendo la escuela inclusiva como un concepto en el que englobamos a todos los niños y niñas, ofreciendo las mismas oportunidades para todos (Seibold, 2000). Se hace alusión al término oportunidades entendiendo como tal el acceso a los estudios, el aprovechamiento de los mismos, que las circunstancias de una u otra familia no se vean condicionadas por sus características personales, etc. Para ello, también debemos focalizar la atención en cada uno de los alumnos y centrarnos en las características que diferencian a unos niños de otros. Siguiendo a Dyson (2010), hay que “apartar la atención de las características de la escuela o del ambiente social más amplio el cual determina el contexto en el que aparecen las dificultades de los niños y que puede, en cierto sentido, producir esas dificultades”. Será imprescindible que prime una equidad entre todos los consumidores de la educación, como apunta Dyson (2010) independientemente del entorno sociocultural, económico, político, territorial, etc. en el que se vean insertos. En esta línea, autores como Seibol (2000) conceptualizan el término equidad de la siguiente manera: “la equidad en educación tiene que ver, en general, con la igualdad de oportunidades y con el respeto por la diversidad” (p. 223). En esta línea Blanco (2006) destaca la urgencia en el desarrollo de políticas equitativas con el fin de que se vean cumplidas las funciones de la educación: “contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas” (p. 59). A partir de ahí, seremos los profesionales de la educación los que nos encargaremos de adaptarla a cada una de las situaciones particulares, evidentemente con la ayuda de los recursos personales y materiales que nos sean ofrecidos.

## **2.3. El papel del profesorado en la escuela inclusiva**

### **2.3.1. El orientador como agente de cambio en la escuela inclusiva**

Entendemos la orientación educativa como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas en todos sus aspectos, poniéndose un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, profesional y social) que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales (Bisquerra y Álvarez, 1998). En los últimos años la orientación se ha convertido en uno de los pilares básicos del sistema educativo y contempla otros aspectos de la vida del alumnado (sociales, afectivos, motivacionales, etc.), con la finalidad de contribuir a un desarrollo pleno e integral. Esto supone articular la labor orientadora en tres ámbitos principales de actuación: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo al plan de acción tutorial y plan de orientación académica y profesional. La legislación educativa vigente se hace eco de la situación y así la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en el capítulo I: *Principios y fines de la educación*, en uno de sus apartados afirma que “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (art. 1. f). De la misma manera, en el artículo 22 sobre principios generales de la ESO, del capítulo III: *Educación Secundaria Obligatoria*, en uno de sus apartados se verifica que “se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”.

Así pues, entendemos que la labor del orientador y del departamento de orientación en general, deberá ir dirigida al alumnado, los docentes y las familias y se llevará a cabo a lo largo de toda la vida. Sus acciones se dirigirán a eliminar, reducir o compensar las dificultades o demandas de los profesionales, los individuos, el contexto institucional o el organizativo (Arraiz y Sabirón, 2012). Actualmente hay una gran escasez de recursos, principalmente humanos: el ratio orientador-alumno es muy alto. Por ejemplo, en Aragón, en muchos centros educativos es de 1:800, a pesar de que la UNESCO recomiende un ratio de 1:250 (Lahoz, 2017). Garrido, Krichesky y García (2010) abogan por el profesional de la orientación como agente de cambio, comprometido con el centro educativo y que trabaja de manera colaborativa con todos los docentes en pro del desarrollo integral de todo el alumnado y para la mejora de la educación, y además es garante de la promoción de una educación inclusiva. Pasamos a enumerar las funciones que según el autor ha de realizar un orientador en su día a día: “(1) Orientar la labor del docente hacia la mejora de los estudiantes. (2)

Motivar a los profesionales de la institución educativa. (3) Dotar al profesorado y al equipo directivo de estrategias para la resolución de problemas dentro y fuera del aula. (4) Enfatizar los valores de respeto, solidaridad e igualdad en el clima del centro. (5) Potenciar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. (6) Guiar la labor directiva para que responda a los requerimientos y debilidades de la comunidad educativa. (7) Apoyar al estudiante en su desarrollo educativo, emocional y profesional”. (Garrido, Krichesky y García, 2010, p. 111)

Como vemos en estas funciones, el orientador es una figura activa en el centro educativo y trabaja de manera colaborativa con el resto de profesionales. Juntos deben aunar sus fuerzas para la búsqueda de una escuela inclusiva transformando la sociedad y defendiendo la justicia social, garantizando una educación equitativa y de calidad (Arnaiz, 2012). Siguiendo en esta línea, y como analizaremos en apartados siguientes, el profesorado del centro, junto con la comunidad educativa, deberán apostar por una pedagogía que atienda a la diversidad de alumnado, respetando los diferentes ritmos, adaptando el estilo de aprendizaje y favoreciendo la implicación activa del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, todo ello favoreciendo un entorno participativo, de comunicación e interacciones, en aulas donde alumnos diferentes puedan aprender juntos, evitando cualquier forma de segregación (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012).

Siguiendo en esta línea, según la ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, los ejes en los que se rige esta Red Integrada de Orientación Educativa, antes denominada Servicios de Orientación Educativa, son: “(1) Todos los agentes de la comunidad educativa acompañan al alumnado a lo largo de toda su trayectoria formativa y educativa buscando como meta última su desarrollo integral. (2) La actuación de la Red Integrada de Orientación Educativa se basará en la equidad e inclusión y se concreta en los siguientes ejes: prevención, evaluación, intervención, participación, formación, innovación, investigación y asesoramiento”. También nos concreta que el objetivo de esta red será la “evaluación, el asesoramiento y la intervención especializada dirigida a toda la comunidad educativa, así como la colaboración en los planes y programas que se diseñen para potenciar la mejora educativa y el desarrollo integral de todo el alumnado”. En esta línea, se va más allá entendiendo al orientador como el agente que asesora y acompaña tanto a los alumnos como al profesorado, se convierte en una figura activa e indispensable del centro. Asesoramiento entendido como una interacción o intercambio entre el profesorado y los profesionales de la orientación, a través de la

colaboración y del acompañamiento se propicia la preparación para afrontar futuros retos e ir acercando posiciones (Nieto y Portela, 2006). La orden anteriormente citada dice que para la consecución del objetivo señalado ve la necesidad de establecer unos caminos para la coordinación entre agentes o instituciones y que esto favorecerá una orientación educativa de calidad. La coordinación entre ellos se ajustará a unos tiempos y espacios, estableciendo diferentes reuniones anuales, e irá acompañado de los documentos necesarios que permitan el desarrollo de actuaciones y líneas de trabajo comunes. No podemos olvidarnos de que uno de los ámbitos de intervención que tiene que abordar el orientador escolar es el de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y este engloba el hecho de mirar la docencia desde una concepción social y preventiva (Solé y Martín, 2011). Los mismos autores abogan por trabajar para dar una respuesta ajustada a las particularidades de cada alumno pero sin olvidarnos de que están enmarcados en un contexto social que les influye y ello conlleva alejarnos de las prácticas de intervención correctiva y abogar por la intervención preventiva y optimizadora. En esta línea, como hablaremos en el siguiente apartado, debemos tener en cuenta la importancia del papel del profesorado, que será el encargado de derivar y transmitir la información detallada de cada alumno al orientador.

### **2.3.2. Competencias y funciones del docente en la escuela inclusiva**

A lo largo del trabajo se ha ido haciendo referencia a la importancia de la formación del profesorado para lograr la transformación tanto de las escuelas como nuestros entornos de aprendizaje. Autores como Durán y Giné (2011) afirman que “la formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente” (p. 157). La formación del profesorado ha de cubrir la velocidad de los cambios que ocurren a nuestro alrededor: sociales, culturales, medios de comunicación, tecnologías, etc. debemos estar adaptados a los alumnos que estamos enseñando. La innovación está a la orden del día y el alumnado demanda ese progreso en las aulas. Durán y Giné (2011) nos hablan de una formación a nivel global de las comunidades educativas, se trata de un desarrollo profesional a nivel global, es decir formar al profesorado de manera colaborativa para favorecer la mejora de las prácticas educativas, con el objetivo de propiciar la participación en el aprendizaje significativo de todo el alumnado.

Se considera interesante realizar un pequeño análisis del perfil profesional de los maestros en el entorno de las escuelas inclusivas y para ello se hace referencia a los valores en la

enseñanza y el aprendizaje que según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012) debería ser la base del trabajo del día a día de todos los docentes en sus aulas, estos son: “(1) Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo. (2) Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos. (3) Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes. (4) Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida” (p. 13). Estos cuatro puntos sintetizan el perfil que un docente debe tener para ofrecer una educación de calidad. El primer punto nos sirve de base de lo que se ha hablado anteriormente, cada alumno es diferente y tenemos que adaptarnos a sus necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Todos los alumnos esperan lo mejor de nosotros por ello deberemos personalizar la educación al contexto de cada alumno y al momento en el que se nos demande. Como afirman los autores Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador (2011) “cada alumno tiene unas características diferentes y un perfil concreto de fortalezas personales. Por tanto, es necesario introducir acciones que nos permitan personalizar la educación en este ámbito” (p. 56). El concepto de trabajo en equipo es imprescindible para desarrollar en nuestros alumnos las competencias que le permitan un desarrollo integral y a lo largo de toda su vida tanto personal como profesional. Autores como Calvo, Haya y Susinos (2012) defienden la labor conjunta entre orientadores y profesorado desde una perspectiva psicopedagógica, es decir, desde un enfoque educativo y pedagógico y no tanto clínico o terapéutico, para desarrollar mejoras en el currículum así como en la organización y planificación de la enseñanza. Finalmente, el último punto aborda el aspecto de la formación del profesorado, concretamente, nos hablan de responsabilidad de formarnos, de estar abiertos a aprender nuevas destrezas, de la necesidad de desarrollar habilidades que nos permitan estar al corriente y responder a los cambios que van surgiendo en la educación.

Un modo en que el orientador puede trabajar la escuela inclusiva con el profesorado del centro es realizando un diagnóstico previo de la situación en la que se encuentran tanto el centro como los trabajadores. En este sentido podremos orientar la formación a las necesidades específicas que presenten más debilidad. Todo esto se puede llevar a cabo a través del modelo de programas, que requiere una fundamentación teórica y la contextualización de las necesidades. En este sentido, se deberá analizar la situación, identificar las dificultades y comenzar con el proceso de diseño, aplicación y evaluación del plan de acción (Arraiz y Sabirón, 2012). Un instrumento del que nos podemos servir para hacer una diagnosis de cómo se encuentra el centro y el profesorado es el cuestionario



ACADI. Este instrumento surge en un momento en el que el discurso sobre la inclusión evoluciona más rápido que las prácticas educativas y se ve la necesidad de que los centros educativos hagan una autoevaluación de sus prácticas, identifiquen cuáles promueven la inclusión y cuáles no y lleven a cabo propuestas de mejora que los guíen hacia una escuela inclusiva (Arnaiz y Guirao, 2015). Investigaciones recientes muestran como algunas escuelas han seguido esta línea y han apostado por el diagnóstico de necesidades como punto de partida para trabajar por la inclusión educativa. Arnaiz, de Haro y Guirao (2015), en el contexto de la región de Murcia, analizan la autoevaluación que cuatro escuelas deciden llevar a cabo, por la necesidad de identificar fortalezas y debilidades en pro del desarrollo de una Educación Inclusiva. Participan un total de 89 docentes de cuatro colegios públicos de la comunidad y llevan a cabo la evaluación a través del instrumento ACADI. Dicho estudio se centró en la autoevaluación del ámbito referido al Proceso Educativo. Los resultados que obtienen tras la investigación indican que lo relacionado con la planificación y organización, los estilos de aprendizaje y la evaluación tolerante son fortalezas que caracterizan al profesorado de esos centros. Por otro lado, lo relacionado con acción tutorial, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado y la implicación del alumnado en su aprendizaje son debilidades que a través de un plan de actuación deberán mejorar e ir superando. Asimismo, Escarbajal, Arnaiz y Giménez (2017) realizan un estudio en cinco centros educativos (cuatro de educación infantil y primaria y uno de educación secundaria) con el objetivo de evaluar, desde la perspectiva del profesorado, las fortalezas y debilidades del proceso educativo para establecer propuestas de mejora educativa. Igualmente, el estudio se lleva a cabo en colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia y participan, esta vez, 97 docentes de las tres etapas educativas. Este estudio resuelve que las principales fortalezas del profesorado son las relacionadas con los estilos de aprendizaje, planificación y organización, implicación del alumnado en su aprendizaje, evaluación tolerante, acción tutorial, interacción entre iguales y relaciones centro-contexto social. Sin embargo, aprecian mayores debilidades en cuanto a la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las características del alumnado. Como hemos podido apreciar y los propios autores reflejan que ser conocedores de las potencialidades y dificultades que existen en los centros educativos constituye el punto de partida para el desarrollo de escuelas inclusivas (Arnaiz, De Haro, Guirao, 2015, p.119).

### **3. Diseño metodológico**

La investigación se ha llevado a cabo desde el modelo de investigación-acción. Esta metodología requiere la participación del profesorado, con capacidad para cuestionarse sus prácticas docentes y adaptarse a los contextos sociales. Se trata de profesionales de la educación capaces de reflexionar, ser críticos e innovadores para enfrentarse a la búsqueda de dificultades, indagar en ellas, reflexionar y buscar soluciones, proponiendo planes de actuación que ayuden a la mejora de las prácticas educativas (Latorre, 2003).

#### **3.1. Objetivo**

Los objetivos que nos planteamos para este trabajo de fin de máster son:

1. Iniciar un análisis del estado de inclusión escolar de un centro educativo de la comunidad autónoma de Aragón.
2. Reflexionar sobre cómo los profesionales de la orientación pueden apoyar unas prácticas pedagógicas inclusivas.

#### **3.2. Análisis del contexto**

##### **3.2.1. Características del centro**

El centro en el que se comienza el análisis del estado de inclusión escolar se trata de un colegio emplazado en un entorno rural, concretamente en una localidad de la comarca de la Ribera Baja de Zaragoza. El colegio ofrece un Proyecto bilingüe (español e inglés) desde 1º de infantil, pasando por Primaria, hasta 4º de la ESO que son los niveles educativos a los que atiende. El centro cuenta con una vía por cada curso, siendo 207 los estudiantes en el centro educativo. La etapa de Educación Infantil la conforman 21 niños y niñas, la de Educación Primaria 88 y finalmente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria son 98 niños y niñas. De todo el cupo de alumnado, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) corresponde con el 4,3% del total y uno de ellos es alumno con necesidades educativas especiales (ACNEE). En cuanto a las infraestructuras, el centro cuenta con un aula por cada vía, las aulas de apoyo, despacho para el departamento de orientación, para los diferentes directores, sala de profesores, sala de música, biblioteca, sala de ordenadores, comedor, etc. La mayoría de familias no tiene estudios superiores y se dedican

al trabajo en fábricas del polígono que linda con el pueblo y otras se dedican al sector de la agricultura y la ganadería. El nivel socioeconómico y cultural de las familias que acuden al centro, en general es medio bajo, aunque nos encontramos diversidad de población al tratarse de un entorno que engloba a muchos pueblos de la comarca.

### **3.2.2. Participantes**

Los participantes en la presente investigación son los miembros del claustro de profesores del citado colegio, han participado 14 docentes, 7 de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, 5 de la etapa de Educación Primaria y 2 de la etapa de Educación Infantil. El claustro lo componen maestros de educación infantil, primaria y profesores de educación secundaria obligatoria. Se trata de un claustro dinámico y participativo, tienen buena relación entre ellos y por tanto existe un buen ambiente de trabajo. La relación del claustro con las familias y con el alumnado es, de igual manera, correcta y cercana.

### **3.3. Estrategias e instrumentos de recogida de datos.**

Los datos que posteriormente se presentan y analizan han sido recogidos a través del cuestionario que constituye un fragmento del instrumento ACADI. El cuestionario consta de cuatro ámbitos: A.Contexto Escolar, B.Recursos, C.Proceso Educativo y D.Resultados, sin embargo, la evaluación del centro se centraliza en uno solo de los ámbitos, el que se considera que más puede influir al centro de cara a realizar mejoras en la formación del profesorado y el que más dinamismo aporta a la hora de evaluar: el proceso educativo. Se considera que analizar la labor del profesorado, la programación, organización de los grupos de trabajo, la gestión del tiempo, es decir, el propio proceso de E-A, también la diversidad de metodologías, la individualización o no de la enseñanza, implicaciones del alumnado en su propio proceso de E-A puede resultar clave para alcanzar los objetivos que se plantean en el presente trabajo. En total se evalúan nueve ítems con tres o cinco preguntas por ítem.

### **3.4. Procedimiento**

La idea de enfocar la investigación en este centro educativo surge de la experiencia profesional que viví en ese centro. Estuve trabajando dos meses como orientadora y posteriormente pasé a trabajar de maestra y tutora de primaria. En ese último periodo solicité

a la dirección del centro la posibilidad de implementar el cuestionario al profesorado del centro educativo. Tras la revisión del instrumento de evaluación por parte de los directores y darme el visto bueno para continuar, compartí el cuestionario con todo el profesorado de infantil, primaria y secundaria para que fuese rellenado.

El proceso de recogida de datos se lleva a cabo enviando al profesorado de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria el cuestionario en formato *Google Form*. Ellos lo completan y contestan cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas. Para contestar tienen que marcar una de las cuatro casillas (Muy poco / Poco / Bastante / Mucho). Una vez que el profesorado ha rellenado todos los cuestionarios, se pasa a la fase de análisis de datos y de los resultados. De acuerdo a la ética de la investigación, los participantes son conocedores de su colaboración en la investigación. Así mismo, los resultados serán retornados al centro educativo para ofrecer la posibilidad de mejora en sus prácticas referidas al proceso educativo.

## 4. Resultados

### 4.1. Análisis de datos

A continuación se exponen los resultados de las respuestas obtenidas tras la implementación del cuestionario. Se presentan los ítems correspondientes al Ámbito C (Proceso educativo), agrupados en diferentes categorías de análisis que recogen los respectivos indicadores.

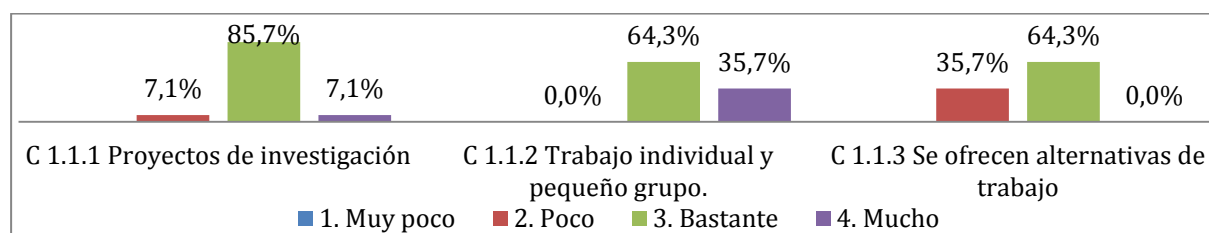


Figura 1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno (C.1.1)

Como se observa en la figura 1, la mayoría del profesorado considera que los proyectos se utilizan en el día a día del aula y favorecen la atención a la diversidad. Una mayoría considera como positivo la alternancia entre el trabajo individual y el trabajo en pequeño grupo.

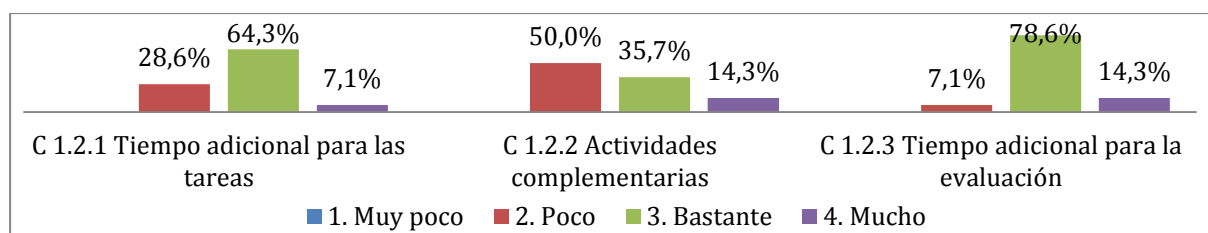


Figura 2. Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos (C.1.2)

Respecto a la figura 2, la mayoría de los participantes considera que se ofrece tiempo adicional tanto para hacer tareas como para la evaluación. Sin embargo la mitad del profesorado afirma que tienen poco tiempo para las actividades complementarias.

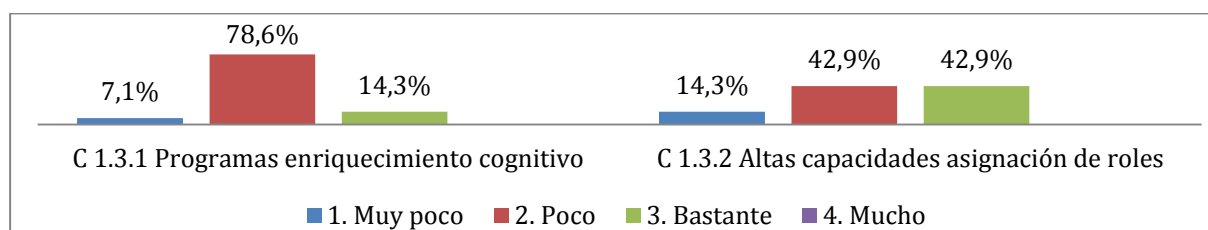


Figura 3. Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes (C.1.3)

Como podemos observar en la figura 3, la mayor parte de los participantes consideran que no se utilizan estrategias organizativas para atender a las necesidades de los alumnos con altas capacidades, como los programas de enriquecimiento cognitivo o la asignación de roles.

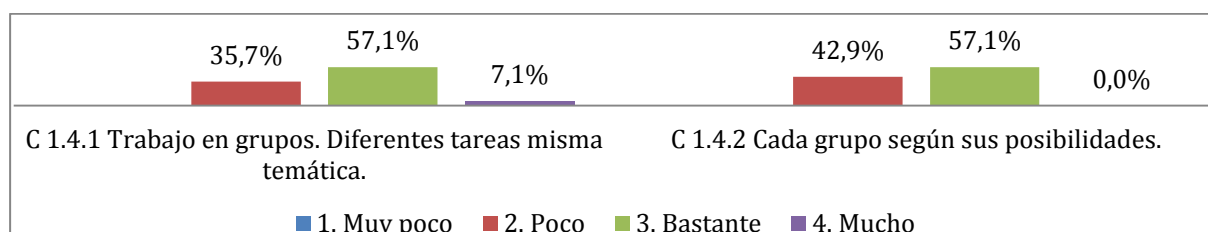


Figura 4. Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea. (C.1.4)

Respecto a las prácticas organizativas y metodológicas, observamos que hay discrepancia, la mitad cree que se trabaja poco en grupo haciendo cada grupo una cosa respecto a la misma temática y otros creen que bastante.

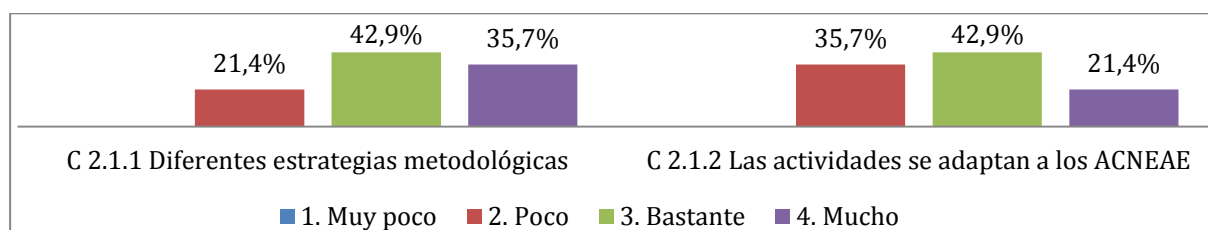


Figura 5. Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje. (C.2.1)

Observamos en la figura 5 que en ambos indicadores la mayoría de los participantes valora que existe diversidad de estrategias metodológicas y también en que las actividades se adaptan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

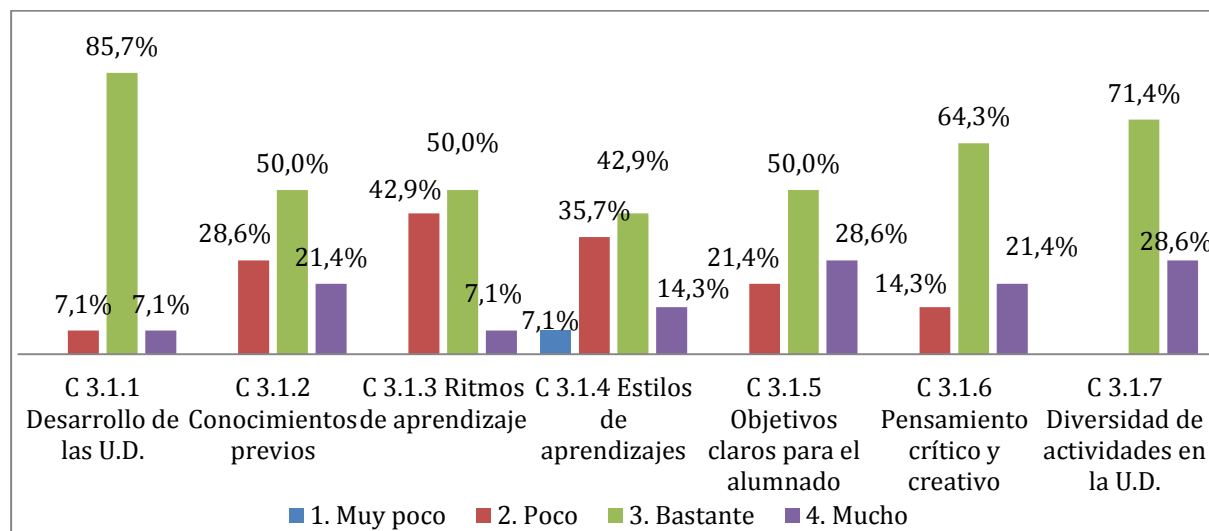


Figura 6. Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad de alumnos a la hora de aprender. (C.3.1)

El gráfico de la figura 6, relacionado con las programaciones y unidades didácticas, nos muestra que la mayoría de los profesores considera que a través de las unidades didácticas se observa que los alumnos van aprendiendo, también que hay una adecuada adaptación de los contenidos y los conocimientos previos, que en las clases se reflejan los distintos ritmos de aprendizaje y que los objetivos pedagógicos están claros para el alumnos.

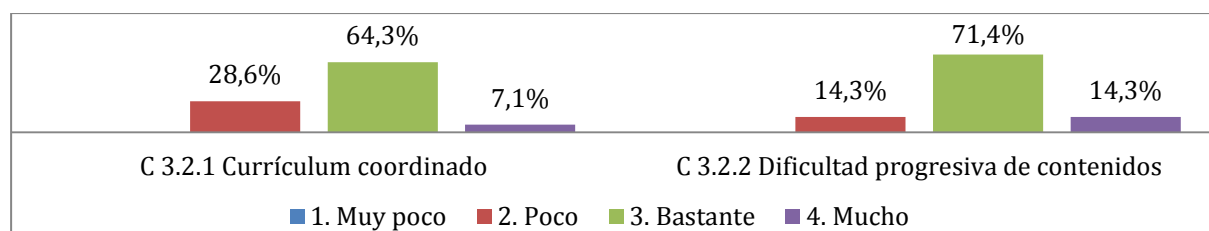


Figura 7. La programación de actividades de E-A favorece la graduación de los contenidos. (C.3.2)

Observamos en la figura 7 como la mayoría de los participantes considera que existe coordinación del currículum a través de los distintos niveles y un aumento progresivo de la dificultad de los contenidos.

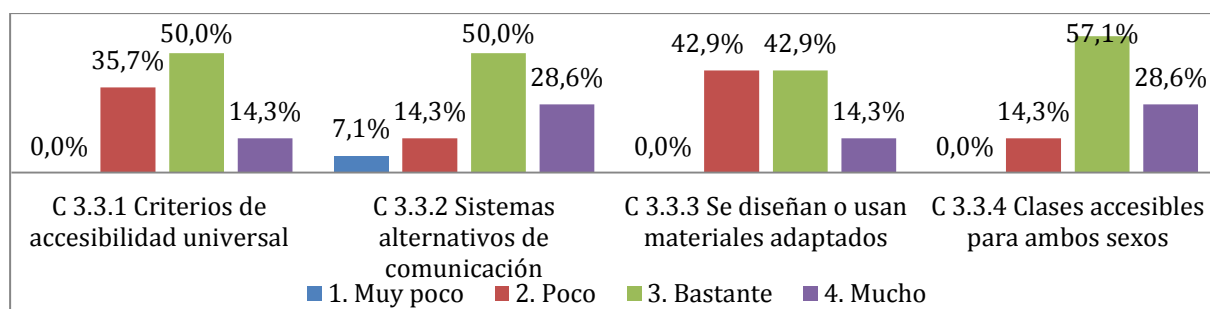


Figura 8. La planificación “accesible” (para todos) de las clases. (C.3.3)

El gráfico 8 nos muestra que la mayoría de cuestionados consideran que se contemplan los criterios de accesibilidad universal, tanto en el centro como en el desarrollo de la programación y que se hace uso de sistemas alternativos de comunicación. Respecto al diseño o uso de materiales adaptados al alumnado hay una gran discrepancia, casi la mitad de ellos piensa que se hace poco y la otra mitad piensa que bastante.

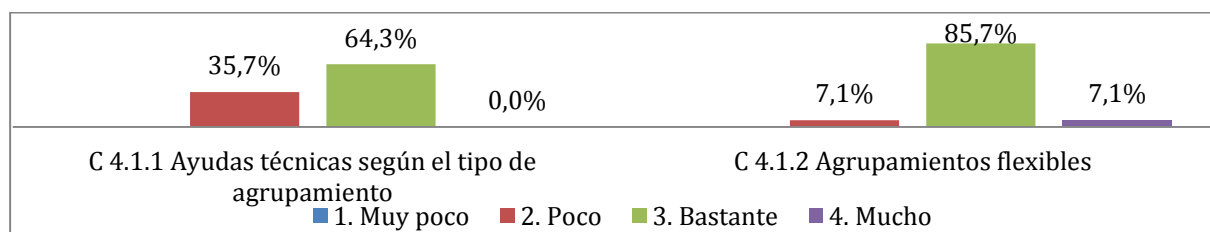


Figura 9. Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos. (C.4.1)

La mayor parte del profesorado, considera que se utilizan ayudas técnicas y que se planifican en función del tipo de agrupamiento, también que los apoyos se realizan dentro del aula.

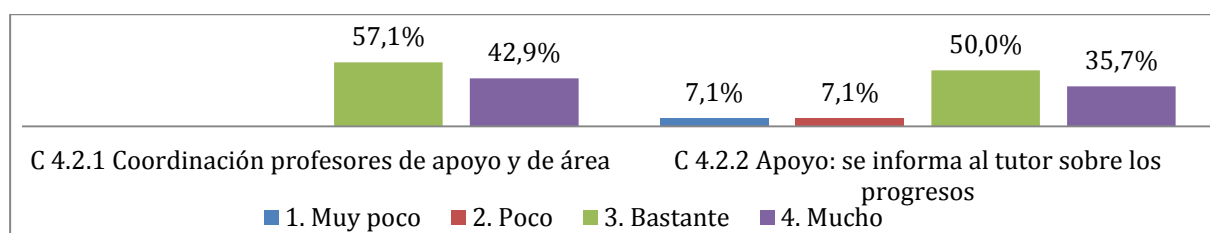


Figura 10. El trabajo de “apoyo” es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado. (C.4.2)

Los resultados esta vez son similares a los anteriores, casi todo el profesorado considera que existe coordinación entre profesores de apoyo y de las diferentes áreas.

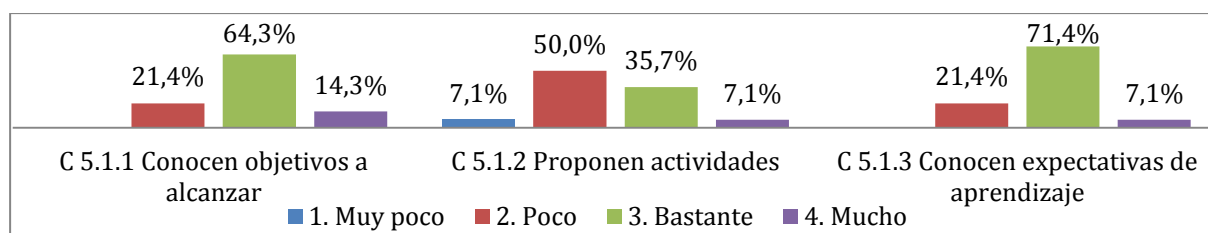


Figura 11. Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales, proponen actividades. (C.5.1)

Como vemos en la figura 11, la mayoría del profesorado está de acuerdo en que los alumnos conocen los objetivos que tienen que alcanzar y en que están informados sobre las expectativas que tienen sobre ellos. Sin embargo, la mitad de ellos considera que en pocas ocasiones pueden proponer actividades.

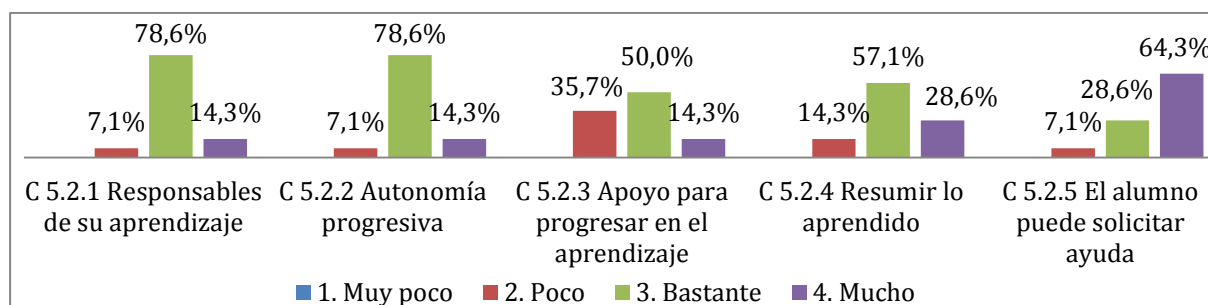


Figura 12. Implicación consciente de los alumnos en su proceso aprendizaje. (C.5.2)

Como podemos observar en la figura 8, la mayor parte del profesorado considera que se les ofrece motivación para que se responsabilicen de su aprendizaje y también que se favorece la autonomía progresiva. La mitad de ellos, considera que el apoyo que se les da para que progresen en el aprendizaje es suficiente y casi todos los participantes consideran que el alumno tiene la posibilidad de solicitar ayuda, valorándolo con mucho y bastante.

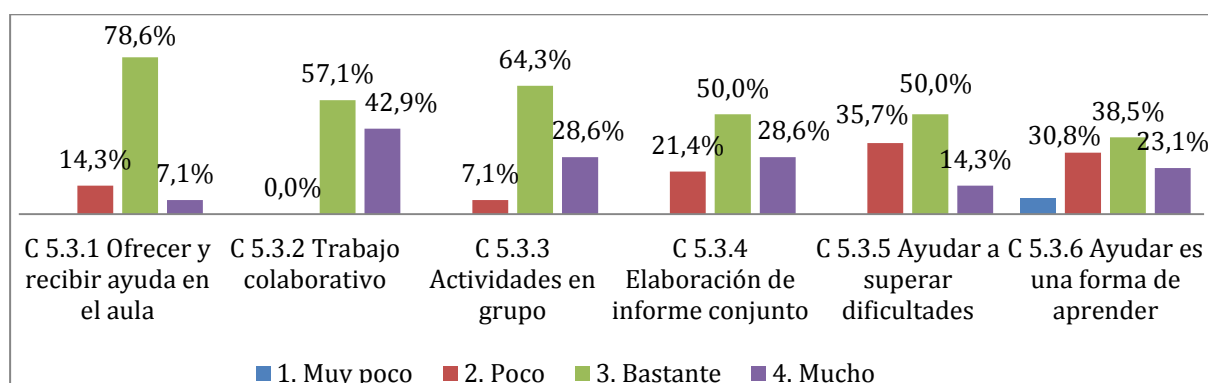


Figura 13. Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo. (C.5.3)

La mayor parte del profesorado considera que se enseña a trabajar al alumnado de manera colaborativa y que se hace uso de estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo.



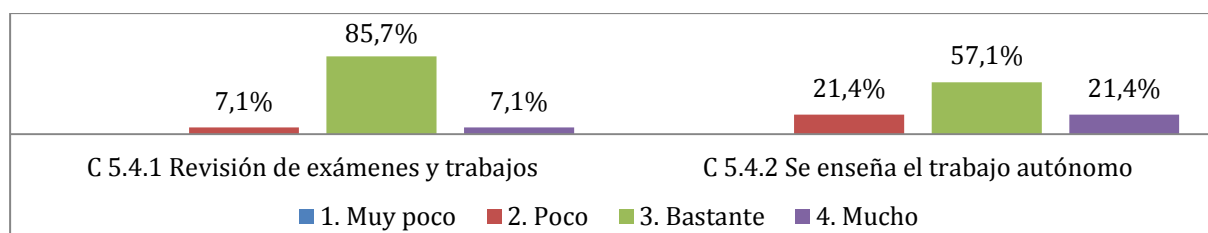


Figura 14. Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de “aprender a aprender” (C.5.4)

Casi todo el profesorado piensa que se enseña la autonomía y que se potencia el trabajo autónomo a la hora de revisar trabajos o exámenes propios.

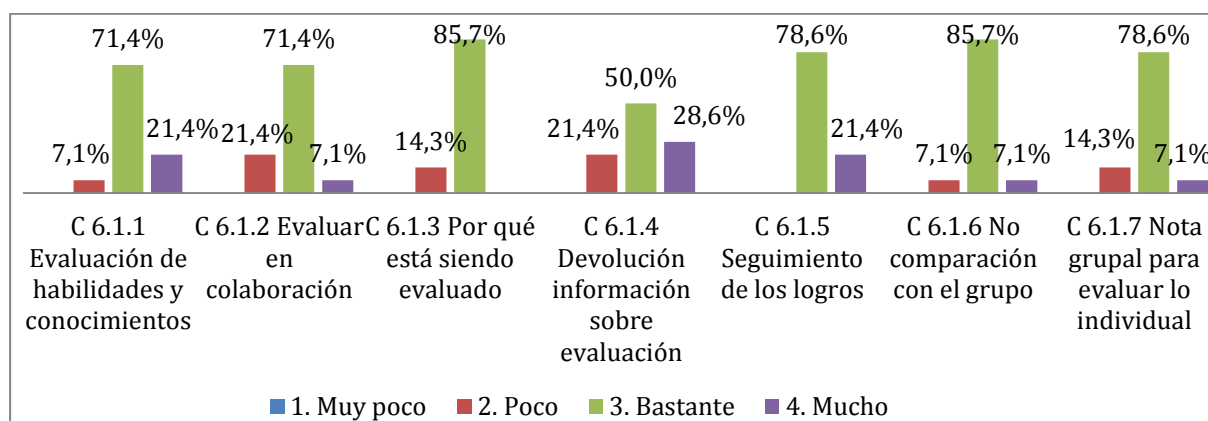


Figura 15. Obtención de información por medio de fuentes diversas. (C.6.1)

Como podemos observar en el gráfico, la mayoría de participantes considera que la evaluación refleja los logros en habilidades y conocimientos, que existe la evaluación en colaboración, que el alumno es consciente de lo que se le está evaluando, que existe un seguimiento de los logros, que el progreso personal prima por encima de las comparaciones y que las notas provenientes de un trabajo grupal influyen en el individual.

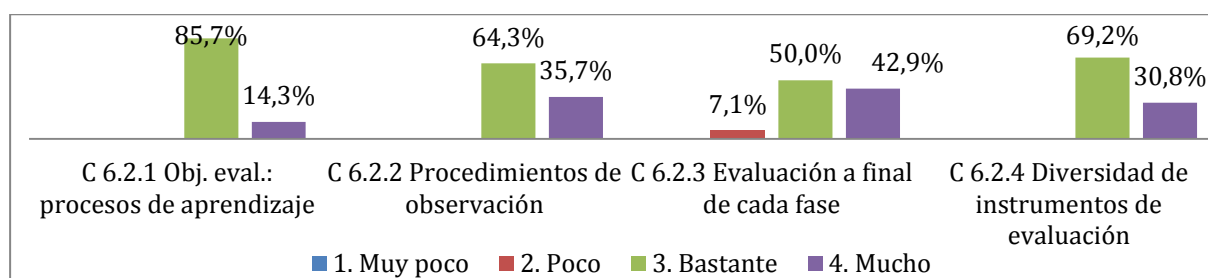


Figura 16. Aplicación efectiva de la evaluación continua. (C.6.2)

El gráfico nos muestra que existe conformidad en lo relacionado con la evaluación continua, valoran positivamente que el objetivo de evaluación es el proceso de aprendizaje, la utilización de técnicas de observación, en la evaluación a final de cada fase (tema, unidad, trimestre, proyecto, etc.) y en que se utilizan diversidad de instrumentos.

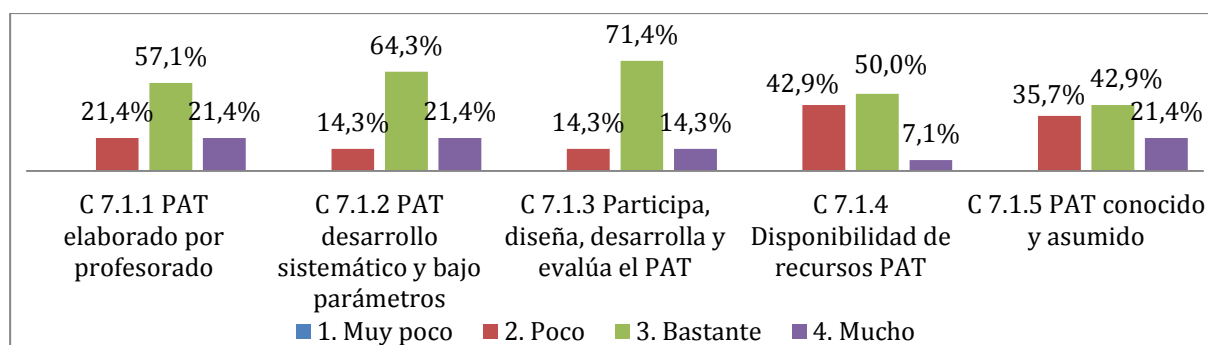


Figura 17. Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías. (C.7.1)

Algo más de la mitad del profesorado considera que se implica en la elaboración del POAT, la mayoría considera que se desarrolla de forma sistemática, respetando unos tiempos, criterios, metas, etc. Respecto a la disponibilidad de los recursos necesarios para implementar el POAT, casi la mitad de ellos considera que son escasos. Solo la mitad de los cuestionados afirma conocer y asumir el POAT por la comunidad educativa.

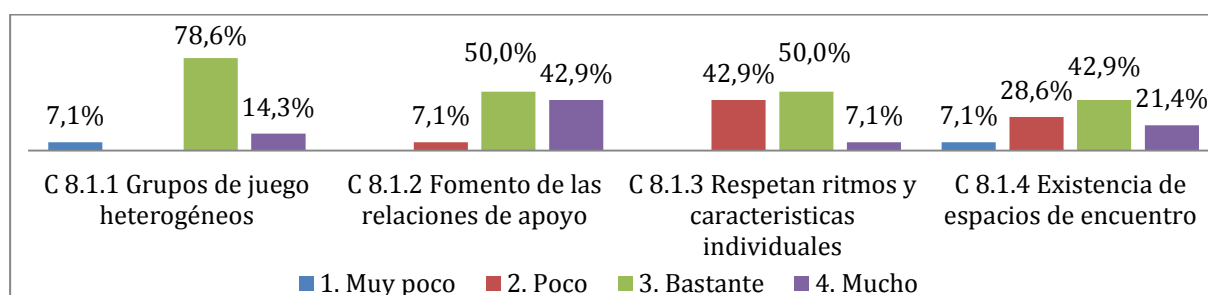


Figura 18. Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos. (C.8.1)

Existe prácticamente, unanimidad por parte del profesorado en considerar que las agrupaciones son heterogéneas, en que se desarrollan espacios de encuentro y en que se fomentan las relaciones. Sin embargo, casi la mitad de los cuestionados piensan que falta respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y los alumnos respetan poco a sus compañeros.

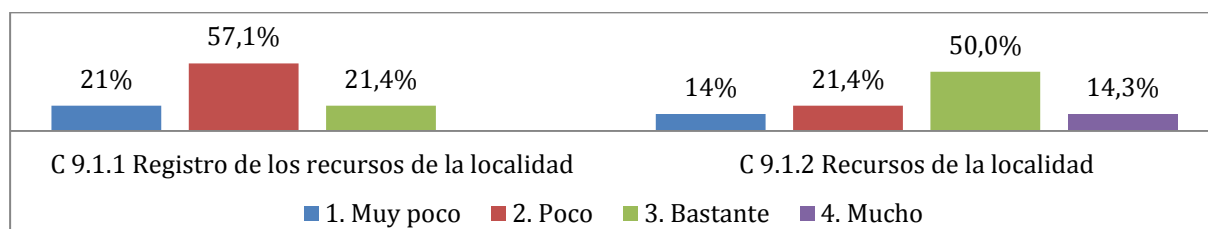


Figura 19. Conocimiento y utilización de los recursos disponibles en la comunidad. (C.9.1)

Como observamos en la figura 19, la mayoría de los participantes afirma que no existe un registro de los recursos de la localidad donde se emplaza el centro educativo, sin embargo posteriormente afirman que sí que se utilizan esos recursos.

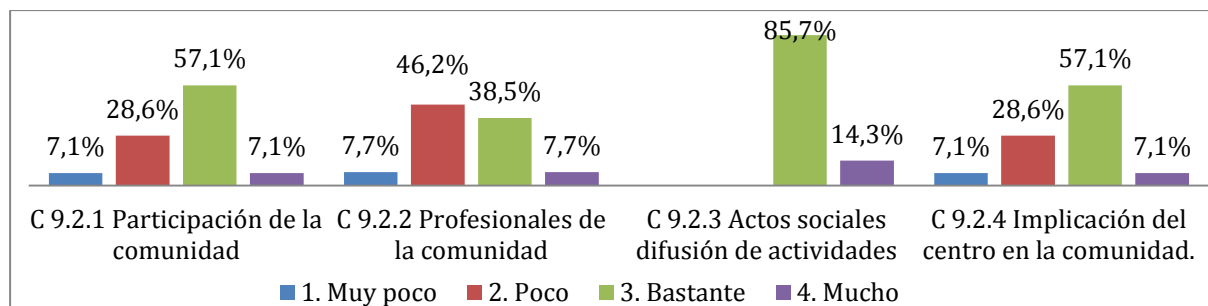


Figura 20. Implicación de la comunidad en el centro y viceversa. (C.9.2)

En general, la mayoría de los participantes están de acuerdo en que las instituciones participan en el centro, que se hacen actos sociales para difundir las actividades del centro y que el centro se implica en la comunidad.

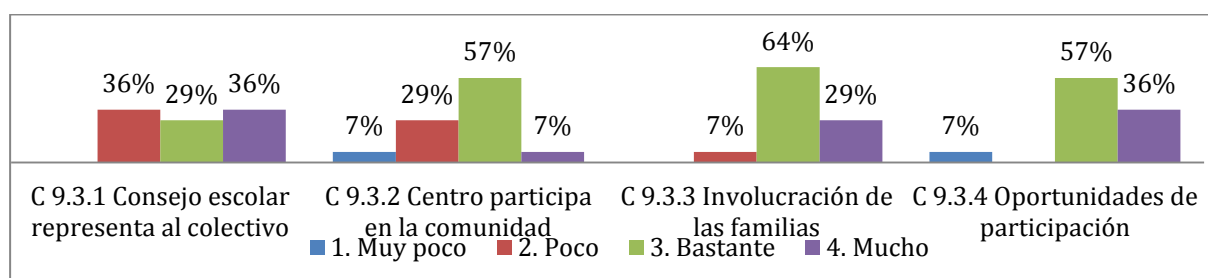


Figura 21. Implicación de la Comunidad Educativa en el propio centro. (C.9.3)

El último de los gráficos nos muestra que la mayoría de participantes considera que los miembros del consejo escolar representan al colectivo al que pertenecen. Solo la mitad del profesorado considera que el centro promueve la participación de las familias y que tienen bastantes oportunidades de participación. Prácticamente de manera unánime, los participantes creen que motivan a las familias para su participación en el centro.

## 4.2. Discusión de resultados

Como hemos podido observar en la exposición de los resultados, hay ítems que indican un mayor grado de inclusión educativa que otros. Esto responde a las debilidades y fortalezas sobre el proceso educativo del centro y del profesorado del mismo.

Destacan como fortalezas desde una perspectiva inclusiva, a la vista de los resultados anteriores, las siguientes categorías: C.3. Planificación de la enseñanza, C.4. Organización de la enseñanza, C.5. Implicación activa del alumno en su propio aprendizaje, C.6. Evaluación tolerante, C.7. Organización de la acción tutorial y C.8. Interacciones entre los alumnos. Los resultados indican que, en este centro, la planificación de la enseñanza (C.3) favorece la inclusión educativa y que ésta pretende dar respuesta a todo el alumnado haciéndole partícipe

de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta categoría engloba aspectos como la accesibilidad en las programaciones, adaptaciones del currículo a la realidad del centro, actividades ajustadas a los ritmos de aprendizaje y a los conocimientos previos, diversidad de contenidos, etc. Siguiendo a Sapon-Shevin, (2014), un currículo en una escuela inclusiva debe ser rico, participativo y accesible desde diferentes vías. La misma autora defiende la importancia de conocer a los alumnos, adaptar la enseñanza a la realidad de cada uno de ellos y proporcionarles un aprendizaje significativo (Sapon-Shevin, 2014). Autores como Ausubel (1983) hablan de la importancia de planificar el aprendizaje desde una perspectiva constructivista que permita a los alumnos desarrollar un aprendizaje significativo. Este aprendizaje dependerá de los conocimientos previos que se relacionarán con la nueva información. El mismo autor nos define estructura cognitiva previa como “el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.” (Ausubel, 1983, p. 1). En ocasiones, llevar a cabo una planificación de la enseñanza de calidad es ardua tarea, los mecanismos de inclusión socioeducativa suponen un obstáculo para concretar en las prácticas educativas, existe escasez de recursos humanos, económicos, equipos profesionales cualificados, etc. para dar respuesta a alumnos que atraviesan situaciones de exclusión, vulnerabilidad social, inmigración o discapacidad (Ocampo, 2012).

En relación a la organización de la enseñanza (C.4), los resultados muestran que el profesorado considera que se favorece un entorno inclusivo. Esta categoría engloba el agrupamiento por niveles, los refuerzos dentro del aula, la coordinación de los profesores, etc. En este sentido, es necesario evitar las prácticas que pretenden distinguir o agrupar a los alumnos en base a una diferenciación como puede ser el nivel académico o el sexo (Castejón y Pàmies, 2018). Los mismos autores explican que la clasificación tácita de los alumnos se hace con referencia a los ritmos de aprendizaje y el rendimiento académico, lo cual lleva a diferenciar entre el alumnado “bueno” y “malo”, lo que refleja una distinción social. Esto beneficia al alumnado socialmente aventajado y sanciona al alumnado que proviene de ámbitos socioeconómicos más bajos, promoviendo la segregación y alejándose de la inclusión. Por otro lado, en el centro, a lo largo de todas las etapas educativas, se llevan a cabo los apoyos dentro del aula. A través de una metodología individualizada, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y adaptándose a las necesidades de cada uno de ellos, el profesor de apoyo puede realizar una programación junto con el tutor a principio de mes y una valoración y propuesta de mejora al final. Con este tipo de refuerzos los resultados académicos de los alumnos son más positivos. Este aspecto viene respaldado por autores como Ainscow (2017) que hablan de la enseñanza colaborativa, es decir, con dos docentes

dentro del aula. Este autor afirma que con dos profesores son más los alumnos que pueden acceder a esa ayuda, además apoya que, al llevarse a cabo dentro del aula, evitamos que el alumno se pierda los contenidos impartidos en el aula ordinaria y que se vea obligado a salir de clase.

La siguiente categoría hace referencia a la implicación activa del alumnado (C.5). El profesorado, en general, ha considerado que se potencia que el alumnado se implique conscientemente en su aprendizaje, en el uso de estrategias colaborativas y cooperativas, así como en el desarrollo de la competencia aprender a aprender. Susinos (2012), aboga por desarrollar el protagonismo del alumnado y su implicación en todo lo relacionado con tomar decisiones, diseñar actividades, evaluación propia, de otros compañeros, etc. No solamente debemos dejar que los alumnos participen desde los canales de participación formales, si no que tenemos que permitir que lo hagan desde las aulas y favoreciendo una relación de comunicación que les permita expresar y proponer. Por otro lado, también se valora el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo. Este concepto es importante ya que, gracias al aprendizaje colaborativo, cada alumno es consciente de su ritmo y de sus fortalezas, intenta dar lo mejor de sí mismo para poder proporcionar al grupo un producto rico que, junto con las aportaciones del resto, consiga un aprendizaje al que no hubiera podido llegar sin las aportaciones individuales (Calzadilla, 2002). Para el desarrollo de procesos de aprender a aprender es importante el uso de estrategias didácticas que den respuesta a todos los alumnos y será necesario que estas sean individualizadas y promuevan la reflexión (García y Delgado, 2017). Según estos mismos autores, la técnica que da una respuesta más ajustada a la diversidad y promueve la implicación plena del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje sería el denominado contrato de aprendizaje, donde el docente y el discente acuerdan, redactan y firman los contenidos, actividades y la temporalización. Esto conlleva que ambos han adquirido un compromiso que habrán de cumplir.

Otra de las categorías que muestran buenas prácticas inclusivas en el centro es la relacionada con la evaluación tolerante (C. 6), que permite conocer los progresos del alumnos, utiliza diversos instrumentos de evaluación, es flexible y se hace una aplicación real de la evaluación continua, en aras de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumno teniendo en cuenta el proceso y no solamente el resultado final (Arnaiz y Guirao, 2015). González (2010) afirma que este tipo de evaluación es un indicador de que estamos ofreciendo una respuesta a la diversidad de calidad. Autores como Domingo, De Dios y Barrero (2016) hablan de dirigirnos hacia una meta-evaluación de la evaluación y también apoyan que el orientador ha de promover este tipo de evaluación para hacer ver al profesorado que no sólo es importante la pregunta-respuesta, sino que nos hemos de cuestionar por qué hacemos esa pregunta y no

otra, qué hay detrás de los errores de los alumnos, etc. Autores como Casanova (2012) afirman que solo cuando cambiemos de paradigma hacia una evaluación y metodología inclusivas se producirá un cambio en el sistema educativo, propiciando así que el alumnado disfrute aprendiendo. Será entonces cuando adaptaremos la evaluación a las capacidades, intereses y contexto del alumno, alejándonos de métodos tradicionales y excluyentes que son demasiado nocivos para la mayoría del alumnado (Casanova, 2012).

En cuanto a la organización de la acción tutorial (C.7), los resultados que muestra el profesorado favorecen la inclusión. Sin embargo, algunas respuestas muestran que existe alguna debilidad en el proceso educativo, es decir, sería deseable una mayor implicación por parte del profesorado a la hora de elaborar el POAT. Esto influiría en el hecho de conocerlo y asumirlo por parte de toda la comunidad educativa. La acción tutorial la conforman el conjunto de acciones que lleva a cabo el profesor-tutor en colaboración con el resto de profesionales hacia sus alumnos a nivel individual o grupal sobre aspectos personales, profesionales, sociales, etc. (Urosa y Lázaro, 2017). Esto es necesario para hacer una buena identificación de necesidades y coordinarse adecuadamente con el departamento de orientación (Urosa y Lázaro, 2017). Como afirma Durán y Giné (2011), un elemento clave del proceso de atención a la diversidad es el profesor-tutor, por ello el centro deberá hacerle partícipe de las decisiones de elaboración, diseño y evaluación del POAT, para asegurarse así de minimizar las dificultades a las que después se tendrá que enfrentar.

Abordamos la siguiente categoría, interacciones entre los alumnos (C.8), donde los resultados muestren un adecuado grado de inclusión. Para seguir fomentando esta interacción entre iguales se hace alusión al uso de estrategias de aprendizaje cooperativo, hay que enseñarles a trabajar y resolver problemas de manera cooperativa porque ayudar y ser ayudados es una forma de interacción entre iguales constante en la vida de una escuela (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015). Además, siguiendo a Echeita (2012), la programación de actividades que desarrollen la interacción entre iguales potencia los valores y las actitudes de la sociedad democrática. Garaigordobil (2014) afirma que la interacción entre iguales es necesaria porque nos permite comprender el punto de vista del otro, participar en tomas de decisiones grupales, discutir y argumentar ante un tema, etc. Sin embargo esto no es innato y teniendo en cuenta que la escuela es un escenario de socialización apropiado para estimular el desarrollo social, desde los colegios se deben propiciar estos espacios de encuentro entre alumnado heterogéneo. Las interacciones que se dan en las aulas siguen estando protagonizadas por el maestro, dando pie al alumno en casos de lectura, resolución de un problema y repetición de información previamente argumentada por el maestro. Esta es una práctica tradicional que debemos ir abandonando de nuestras prácticas, propiciando espacios de encuentro entre

iguales. Autores como Wells y Mejía (2005) afirman que una de las influencias más significativas en la calidad del proceso de enseñanza y en la adquisición de nuevos conocimientos por parte del alumnado se da cuando la naturaleza de la interacción se da entre los propios alumnos.

Por el contrario, desde una perspectiva inclusiva, las principales debilidades encontradas tras el análisis de los datos obtenidos estarían en las siguientes categorías C.1. Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, C.2. Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos y C.9. Relaciones centro-contexto social.

Cabe destacar la importancia que tiene el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado en el proceso educativo. Sin embargo los resultados obtenidos no muestran este respecto, por ello el centro educativo deberá considerarlo y trabajar en pro de su mejoría. Esta categoría está relacionada directamente con el hecho de responder a la diversidad del alumnado, acercarlos al currículum y valorar sus intereses y motivaciones, aspectos que han de estar presentes en las programaciones didácticas (Arnaiz y Azorín, 2014). La escuela tiene la obligación de identificar cuáles son sus recursos a nivel profesional e institucional que le permitan caminar por la senda de la inclusión. Todo esto se operativiza a través de la adaptación de las diferentes estructuras educativas, la planificación, la organización, la individualización de la enseñanza, huyendo de prácticas que promuevan la homogeneización, categorización y en definitiva, la segregación (Ocampo, 2012). Todo el alumnado precisa de una intervención adaptada a sus capacidades, ritmos, contexto, intereses, etc. Todo ello conlleva un cambio de mentalidad que propicie nuevas formas de trabajo, más creativas y participativas, que busquen el desarrollo integral del alumnado (Palomares y García, 2016). Muntaner, Pinya, y De la Iglesia (2015), como alternativa a las dinámicas tradicionales e implementadas de manera masiva sin atender a las necesidades de los alumnos, nos proponen el trabajo a través de grupos interactivos cuya característica principal es que están formados por perfiles heterogéneos. Los grupos interactivos nos permiten atender a todos los alumnos por igual, favoreciendo un clima de trabajo cooperativo y permitiendo que ellos trabajen según sus fortalezas y según su estilo de aprendizaje (Muntaner, Pinya, y De la Iglesia, 2015).

Los resultados tampoco muestran un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo cuando hablamos del respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos (C.2). Castro y Guzman (2005) definen los estilos de aprendizaje como construcciones que afectan a la forma de aprender y de enseñar, de ahí la importancia de tenerlos en cuenta. Sería interesante utilizar recursos y estrategias metodológicas que permitan la atención de cada uno de los alumnos, no todos aprenden igual ni todos perciben la información de la misma manera, es así por lo que

el conocimiento, por parte del alumnado y del profesorado, de los diferentes estilos de aprendizaje ayudará a mejorar el desempeño académico tanto de unos como de otros y a facilitar la personalización de la enseñanza (Morales y Pereida, 2017). Estos mismos autores afirman que el hecho de adaptarse a los estilos de aprendizaje de los alumnos tiene un gran impacto en el proceso de inclusión educativa ya que las demandas estarían más adaptadas y los resultados serían más reales, suponiendo de esta manera una influencia en la implementación de evaluaciones más justas y acertadas. Autores como Ballesteros, Aguado y Malik (2014) consideran que es ineludible reconocer a la diversidad con total normalidad, valorar la pluralidad de contextos familiares y la variedad de profesorado, lo importante es empatizar con cada una de las realidades existentes y dar una respuesta lo más ajustada posible a cada una de ellas, todos ellos han de alcanzar unos resultados pero no todos lo tienen que hacer al mismo ritmo y por la misma vía.

Finalmente, respecto a las relaciones centro-contexto social (C.9), como hemos podido observar en la figura 20, 21 y 22 hay bastante disparidad en los resultados, discrepan en cuanto al conocimiento y uso de los recursos del entorno más cercano, así como en la implicación o participación de actividades de la comunidad. En relación a esto se deberían fomentar las relaciones y acotar las funciones de cada agente educativo y no trabajar hacia el enfrentamiento si no en colaboración, buscando ante todo la coordinación entre todos los organismos (Majado, 2007). Torío (2004) habla de la importancia de la participación de la familia en la escuela y considera que la tarea educativa se vería más facilitada y más eficaz si familia-escuela fuesen de la mano e interactuaran hacia un mismo camino, asumiendo la obligación de coordinarse y conseguir alcanzar los objetivos juntas. Teniendo en cuenta el contexto social en el que nos encontramos, la influencia de los diferentes entornos y las múltiples relaciones e interacciones entre unos y otros, Simón, Giné y Echeita (2016) hacen una reflexión sobre la necesidad de avanzar hacia una escuela inclusiva, cambiando los contextos educativos, en la que será necesario construir uniones fuertes entre escuela, familia y comunidad. Consistirá en que los tres entes compartan una visión conjunta de la educación y, particularmente, de la escuela, en una relación colaborativa, activa, positiva y participativa en la que los tres se involucren por igual (Simón, Giné y Echeita, 2016). Ballesteros, Aguado y Malik (2014), afirman que para conseguir una verdadera equidad es necesario cuestionarse y replantearse los conceptos de éxito escolar e igualdad de oportunidades. Considero que estos términos no deben ir acompañados de excelencia educativa si no de equidad. Debemos dejar de entender calidad educativa como excelencia académica y valorar la igualdad de oportunidades de acceso a los recursos y a la educación a lo largo de toda la vida para lograr entonces el éxito escolar. A veces se alcanza la excelencia académica cuando has crecido en



un entorno en el que los valores y los estilos de crianza han valorado la importancia de la educación y potenciado los aprendizajes. La estimulación en el contexto familiar, la potenciación de la curiosidad y un contexto rico en experiencias favorece el éxito del alumnado en la vida escolar. En este sentido debemos centrarnos en los entornos menos favorecidos para que todos tengan las mismas oportunidades de acceso y los mismos entornos ricos de aprendizaje. Es tarea compartida entre todos los agentes educativos reconocer y luchar por una justicia social en materia de educación en la que todos consigan lo mismo o al menos tengan las mismas posibilidades de acceder a ello y donde los condicionamientos socioeconómicos no tengan el gran peso que tienen hoy en día. La prioridad deben ser aquellos alumnos que tienen mayores dificultades.

Estos resultados que se han obtenido podrían verse alterados si se hubiese tenido en cuenta la etapa educativa de cada uno de los participantes que han respondido el cuestionario. Autores como Arnaiz (2009) y García (2002) hablan de que en las etapas de educación secundaria la atención a la diversidad es más escasa que en lo que respecta a etapas inferiores, como la de infantil o primaria. También comentan que el ambiente de trabajo y las dinámicas son diferentes y ello permite que en infantil y primaria exista una relación más cercana y se atiende más a las necesidades específicas de aprendizaje. Escarbajal, Arnaiz y Giménez (2017) apuntan que en la etapa de educación secundaria al haber más alumnos y más profesores es más difícil que esto ocurra, además de que existe “mayor necesidad de organización curricular y desarrollo de una labor docente más estratificada y compleja, lo que dificulta las posibilidades de llevar a cabo una atención a la diversidad del alumnado más eficaz” (Escarbajal, Arnaiz y Giménez, 2017).

## **5. Conclusiones**

Durante la realización de este trabajo he tenido la posibilidad de ampliar mis conocimientos sobre la inclusión educativa. También, el hecho de haber tenido la oportunidad de trabajar a la vez que estudiaba el máster me ha permitido nutrirme de uno y de otro para aportar de manera bidireccional los conocimientos que me proporcionaban. Es importante recordar que lo que se pretendía conseguir con este trabajo de fin de máster era, por un lado, iniciar el análisis del estado de inclusión escolar en un centro educativo de la comunidad autónoma de Aragón y, por otro lado, reflexionar sobre cómo el orientador u orientadora puede apoyar unas prácticas pedagógicas inclusivas.

Respecto al primer objetivo los resultados han sido positivos, se ha implementado el cuestionario y analizado los resultados obtenidos, aunque con algunas limitaciones que se

comentarán en apartados siguientes. En relación al segundo objetivo, a lo largo de todo el trabajo se ha ido haciendo alusión a actuaciones que puede llevar a cabo el orientador u orientadora para mejorar la práctica docente. Se hace hincapié en el hecho de llevar a cabo un diagnóstico previo de la situación en la que se encuentra el profesorado y el centro educativo, para conocer cuáles son las debilidades que tiene el colegio y particularmente el proceso educativo. Partiendo siempre de la premisa de que todos tenemos unas características particulares, somos diferentes a los otros y tenemos unas necesidades propias, la escuela no deberá considerar sólo a unos pocos si no que deberá adaptar sus prácticas a todos los alumnos (Fernández y Gallardo, 2012). El análisis de los resultados nos permite ver que el profesorado es consciente de que en algunos aspectos no se está trabajando de manera inclusiva, en otros sin embargo destacan los resultados como positivos en materia de inclusión. A partir de este hecho sería conveniente comenzar con el diseño de un plan de actuación que permita pautar unos objetivos contextualizados, temporalizar las acciones y evaluar todo el proceso, con el fin de trabajar los aspectos seleccionados y convertir las debilidades del centro en fortalezas.

Al materializar los resultados de la investigación en un plan de actuación, debemos trabajar en cambiar la perspectiva desde la que miramos. Será tarea y responsabilidad de todos, el diseño de programas que sean accesibles. No se debe olvidar los contextos más desfavorecidos y los alumnos que tienen mayores dificultades. Como se ha ido hablando a lo largo del trabajo lo que prima es la equidad y la igualdad de oportunidades de acceso.

### **5.1. Limitaciones**

En esta propuesta encontramos una serie de limitaciones, entre las que señalamos, en primer lugar, el hecho de no poder implementar todo el instrumento completo. Se recuerda que el instrumento ACADI evalúa cuatro ámbitos A.Contexto Escolar, B.Recursos, C.Proceso Educativo y D.Resultados y que solamente se ha implementado el ámbito C. Proceso educativo. También se echan en falta cierto número de participantes, se pidió colaboración al equipo directivo y al profesorado del centro y solamente hubo 14 participantes de unos 30 miembros del claustro y dirección. El hecho de no conocer todos los resultados, ya que algunos profesores no han contestado al cuestionario, nos impide hacer una valoración completa de los ítems evaluados.

## 5.2. Futuras líneas de investigación

En base a las limitaciones citadas en el apartado anterior trabajaría en la línea de ver cuáles son las fortalezas y debilidades del centro educativo, teniendo en cuenta todos los ámbitos del cuestionario, qué es lo que está haciendo que no tenga un alto grado de inclusión, ver qué se está haciendo bien, etc. A partir de allí, propondría un plan de acción, detallado y temporalizado con los aspectos de mejora, en el cual se habrían de implicar todos los miembros de la comunidad educativa. También se propone ampliar la investigación a otro centro educativo que se emplaza en la localidad previamente comentada. Dicho centro es de carácter público, por lo que podríamos hacer una comparativa de las fortalezas y debilidades en materia de inclusión entre el centro educativo de carácter privado-concertado y el público. Finalmente, se procurará tener en cuenta la etapa a la que pertenecen los diferentes profesores que han respondido al cuestionario. Así se podría realizar un doble análisis, a nivel general de los participantes y en particular de los participantes de cada etapa educativa.

## 6. Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S., y Salvador, M. M. (2011). Programa “aulas felices”. La psicología positiva entre en las aulas. *Aragóneduca Revista del museo pedagógico de Aragón*, 3, 52-57
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: como favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 103-122. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Ballesteros, B., Aguado, T., y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, (17)2, 93-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998) Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En Bisquerra, R. (Coords). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 9-22) Barcelona: Praxis
- Solé, I., y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En Martín, E.; Solé, I. (Coords). *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención*. (pp. 13-32) Barcelona: Grao.
- Nieto, J. M., y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de educación*, 339, 77-96.
- Bisquerra, R., (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *ESE. Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15
- Calvo, A, Haya, I, y Susinos, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-20.
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Castejón, A., y Pàmies, J. (2018). Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 49-64. doi: 10.15366/tp2018.32.00
- Castro, S., y Guzman B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: una propuesta para su implementación. *Revistas de investigación*, 29(58), 83-102.
- Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la*

- Comunidad Autónoma de Aragón*. Boletín Oficial de Aragón, n. 240, de 18 de diciembre de 2017, 36450 – 36465.
- Domingo, J., de Dios, J., y Barrero, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 27-39.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 3(1), 69-84.
- Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2).
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En Torrego, J.C. y Negro, A. (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* 21-46. Madrid: Alianza Editorial.
- Escarbajal, A., Arnaiz, P., y Giménez, A. M. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2) 427-443. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49423](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423)
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf) el 9 de septiembre de 2018.
- Fernández, A.M y Gallardo, M.A (2012). La orientación educativa para la atención a la diversidad. En Alemany, I., Jiménez, M.A., Sánchez, S. (coords). *La formación del profesorado para la diversidad cultural*. (pp. 41-61) Madrid: La Muralla.
- Foro Mundial sobre la Educación (2015). Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf> el 9 de septiembre de 2018.

- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 146-157.
- García, F.J. y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1) 103-116.
- García, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *edPsykhé*, 1(2), 225-248.
- Garrido, C. A. M., Krichesky, G. J., y Barrera, A. G. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de educación*, 54, 107-122.
- González, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusao*, 1(3), 19-29.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD 2008). Instituto Nacional de Estadística.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.
- Latorre, A. (2003). El profesorado como investigador. En Latorre, A., *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 7-21). Barcelona: Graó
- Lahoz, A. (2 de julio de 2017). La falta de orientadores triplica la ratio aconsejada por la Unesco. *El periódico de Aragón*. Recuperado de [http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/falta-orientadores-triplica-ratio-aconsejada-unesco\\_1211877.html](http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/aragon/falta-orientadores-triplica-ratio-aconsejada-unesco_1211877.html)
- LISMI, Ley 13/ 1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado, de 30 de abril de 1982, n. 103, 11106 – 11112.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, n. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158 – 17207.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, n. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 – 97921.
- Majado, M.F. (2007). Compartiendo la responsabilidad de educar. En Castro, M.P.; Majado, M.F.; Vera, J.; Ferrer, G.; Rodríguez, J.; Zafra, M.; Zapico, M.H. (Coords.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 111---138). Barcelona: Grao.
- Morales, R. E.; Pereida, M. A. (2017). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en un AVA. *Campus Virtuales*, 6(1), 67-75.
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.

- Muntaner, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de Currículum y formación del profesorado*, 4(1)
- Muntaner, J.J. (2010) *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Ocampo, A (2012). Mejorar la escuela inclusiva: un desafío de todos. *Revista educación inclusiva* 5(3), 133-142.
- Palomares, A. y García, R (2017). Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 90-100.
- Parrilla, A., Martínez, E. y Zabalza, M.A. (2012). Diálogos infantiles en torno diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 57-70.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 5(1), 26-31.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16 - 23.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad, *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- Torres-González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-89.
- UNESCO (2008). Conferencia internacional de educación. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 25-28 de noviembre de 2008. Ginebra, Suiza: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)

- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1990). Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco De Acción Para Satisfacer Las Necesidades Básicas De Aprendizaje*, Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. *Declaración De Salamanca y Marco De Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales*. 7-10 de junio de 1994. Salamanca, España.
- Vargas, C (2017). El Aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación, (21). París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250027s.pdf> el 9 de septiembre de 2018.
- Warnock, M. (1978). *Necesidades Educativas Especiales. Informe de la Comisión de Investigación sobre la educación de los niños discapacitados y los jóvenes*. Londres: Routgle.
- Wells, G., y Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* (26), 1-19.

## **7. Anexos**

### **7.1. Anexo I**

En este anexo se presenta el cuestionario ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión) concretamente, el apartado C, relacionado con el proceso educativo.



## Anexo III

### Instrumento ACADI

“Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión”

#### ÁMBITO C. PROCESO EDUCATIVO

CEIP/IES: \_\_\_\_\_ Código Centro: \_\_\_\_\_

Órgano que cumplimenta el cuestionario (marcar con una X donde corresponda):

#### CEIP

#### IES

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Equipo Directivo                  |  |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo Educación Infantil       |  |
| <input type="checkbox"/> 1º Ciclo Educación Primaria       |  |
| <input type="checkbox"/> 2º Ciclo Educación Primaria       |  |
| <input type="checkbox"/> 3º Ciclo Educación Primaria       |  |
| <input type="checkbox"/> Equipo de Apoyo                   |  |
|  |  |
| <input type="checkbox"/> Equipo Directivo                  |  |
| <input type="checkbox"/> Equipo de Apoyo                   |  |
| <input type="checkbox"/> Departamento (indicar su nombre): |  |

Este cuestionario constituye un fragmento del Instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), instrumento de autoevaluación que ha sido elaborado como resultado del Proyecto I+D convocado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y titulado “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado”.

Dicho instrumento consta de cuatro ámbitos:

Ámbito A (Contexto Escolar)

Ámbito B (Recursos)

Ámbito C (Proceso Educativo)

Ámbito D (Resultados)

Los ítems que aquí presentamos corresponden al Ámbito C (Proceso Educativo). Encontrarán que todos los ítems se encuentran agrupados en diversas categorías de análisis que recogen los diferentes indicadores de atención a la diversidad. Todos los ítems propuestos se contestan con una respuesta cerrada a modo de escala, idéntica para todos ellos: Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho.

Deben contestar cada uno de los ítems del cuestionario en función de la realidad de su centro y de sus prácticas educativas, evitando mostrar lo que sería deseable o ideal. Ello requiere un ejercicio reflexivo importante que resulta crucial para una evaluación lo más fiable y ajustada a la realidad posible, para permitir la detección de fortalezas y debilidades desde las que proyectar los futuros planes de mejora.

Para contestar, simplemente deben marcar con una X la casilla correspondiente (Muy Poco / Poco / Bastante / Mucho).

Muchas gracias por su colaboración.

#### C.: Proceso Educativo

##### CATEGORÍAS:

##### C.1. Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado

##### INDICADORES:

##### C.1.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno.

Este indicador está referido a:

- La realización de actividades académicas variadas.
- La utilización de fórmulas alternativas a la organización de los contenidos.
- La inclusión de actividades paracurriculares y extraescolares en el quehacer pedagógico.
- La oferta de contenidos optativos (Materias, unidades didácticas, lecturas...) para que cada alumno pueda conseguir los mismos objetivos por caminos diferentes, atendiendo a sus características individuales.
- La existencia de una ratio propicia para la personalización de la enseñanza.  
La planificación de trabajo cooperativo en el aula, tanto como una metodología para favorecer aprendizajes cognitivos como para desarrollar valores de compañerismo, solidaridad...

##### PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se ofrece a los alumnos la posibilidad de participar en una metodología basada en Proyectos de Investigación				
2. Se alterna el trabajo individual y el trabajo en pequeños grupos para desarrollar las actividades				
3. El profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para alumnos que no pueden participar en actividades específicas (por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en Educación Física)				

##### C.1.2. Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos.

Son estrategias curriculares que permiten flexibilizar la temporalización de la programación para que todos y cada uno de los alumnos consigan los mínimos académicos, que son comunes e irrenunciables.

##### PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se ofrece tiempo adicional a aquellos alumnos que no han terminado la tarea en el tiempo establecido				
2. Se presentan otras actividades complementarias a aquellos alumnos que han terminado antes del tiempo establecido la tarea asignada				
3. Se ofrece tiempo adicional para la evaluación de aquellos alumnos que presentan dificultades específicas				

## C.1.3. Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes.

*Este indicador estará referido a las estrategias organizativas que se proponen en el centro para permitir que el alumnado pueda obtener refuerzo o ampliación educativa, según sean sus necesidades individuales, desde el propio centro.*

## PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existen programas de enriquecimiento cognitivo para alumnos con altas capacidades				
2. Los alumnos con altas capacidades pueden desempeñar un rol de “ayudantes” del profesor en determinados momentos				

## C.1.4. Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea.

*Se refiere a las prácticas tanto organizativas como metodológicas que posibilitarán que alumnos distintos hagan actividades o tareas diferentes al mismo tiempo y en el mismo espacio y puedan ser atendidos por el profesorado mientras realizan la tarea.*

## PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se trabaja en grupos que realizan simultáneamente diferentes actividades en torno a un mismo tema				
2. Cada grupo profundiza de manera diferente sobre el mismo tema en función de sus posibilidades				

## C.2. Respeto al estilo de aprendizaje de los alumnos

## INDICADORES:

## C.2.1. Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje.

*Este indicador nos dará referencias de hasta qué punto se utilizan estrategias metodológicas y recursos didácticos (Programación Multinivel, enseñanza personalizada, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, oferta de contenidos optativos, etc.) que permiten, por una lado, la atención de todos los alumnos, incluyendo a los que tienen necesidad específica de apoyo educativo, y por otro, que cada alumno pueda conseguir los mismos objetivos por caminos diferentes, atendiendo a su estilo de aprendizaje.*

## PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Las programaciones de aula contemplan diferentes estrategias metodológicas para la realización de actividades				
2. Las actividades del aula se adaptan para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.				

## C.3. Planificación de la enseñanza

## INDICADORES:

## C.3.1. Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presentes la diversidad de alumnos a la hora de aprender.

*El profesorado toma en consideración a la hora de programar su actividad docente que los alumnos tienen distintas capacidades, experiencias, estilos de aprendizaje y conocimientos.*

## PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El aprendizaje de todos los alumnos mejora a partir de las unidades didácticas y las lecciones que se están impartiendo				
2. Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos				
3. Las clases reflejan los distintos ritmos en que los alumnos completan sus tareas				
4. Se adapta la metodología de clase para que puedan aflorar distintos estilos de aprendizaje entre los alumnos				
5. Los objetivos pedagógicos de las actividades son claros para el alumnado				
6. Las clases promueven el pensamiento crítico y creativo en el alumnado				
7. Se plantea la unidad didáctica de forma que tenga una variedad de actividades				

C.3.2. La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos.

*El profesorado tiene previstas contenidos que pueden ser desarrollados a distintos niveles de aprendizaje o por medios diferentes (trabajos escritos, presentaciones orales o audiovisuales, resolución de problemas o dilemas, etc.).*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El currículo se estructura de manera coordinada a través de los diferentes niveles				
2. La programación tiene en cuenta criterios de progresiva complejidad de los contenidos				

C.3.3. Planificación “accesible” (para todos) de las clases

*El profesorado, en su programación:*

- Busca adaptar o minimizar las barreras que impiden o dificultan la comunicación oral y escrita si hubiera alumnos para quienes el castellano no fuera su lengua materna o tuviera problemas de audición, visión o comunicación.
- Presta especial atención a las explicaciones de los términos o del vocabulario más importante durante las clases.
- Cuida que todo el alumnado participe y se implique por igual en los distintos contenidos y actividades de su enseñanza.

*El equipo directivo, en su organización:*

- Elimina las barreras físicas que limitan el acceso o la movilidad de aquellos alumnos con movilidad reducida si los hubiera.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se contemplan los criterios de accesibilidad universal en el funcionamiento del centro y en el desarrollo de la programación				
2. Se utilizan sistemas alternativos de comunicación con el alumnado sin lenguaje oral o con deficiencia auditiva				
3. Se diseñan o utilizan materiales adaptados para el alumnado que lo necesite.				
4. Las clases se hacen igualmente accesibles para los alumnos y alumnas, al incluir actividades que reflejen la diversidad de intereses de ambos géneros				

C.4. Organización de la enseñanza

INDICADORES:

C.4.1. Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos.

La organización escolar en su conjunto y la de los horarios y los grupos de clase en particular, está al servicio de las necesidades de los alumnos y del desarrollo de una práctica docente que toma en cuenta la diversidad de alumnos.

Para ello existen organizaciones flexibles de horarios, grupos, profesorado y tiempos (franjas horarias, desdobles, periodos ampliados de clase, apoyos...).

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se seleccionan y planifican el uso de ayudas técnicas en función del tipo de agrupamiento y organización de los apoyos				
2. Se utilizan los agrupamientos flexibles dentro mismo del aula o curso				

C.4.2. El trabajo de “apoyo” es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado. Profesores y “apoyos” trabajan coordinada y colaborativamente dentro y fuera del aula, se busca “reforzar” los apoyos con la participación de otros profesores “disponibles”, voluntarios, alumnos de cursos superiores, familias o estudiantes universitarios en prácticas.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los profesores de apoyo se coordinan con los profesores de área				
2. Cuando el apoyo se hace fuera del aula, se le informa al tutor sobre los aspectos trabajados y el progreso del alumno				

#### C.5. Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje

##### INDICADORES:

C.5.1. Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales, proponen actividades.

El profesorado se esfuerza en hacer explícitos y claros los objetivos generales de cada una de las materias y los concretos, en cada caso, de los temas o unidades didácticas que están trabajando, donde tienen cabida actividades propuestas por los alumnos y vinculadas a sus intereses y motivaciones.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos conocen los objetivos que tienen que conseguir en cada unidad didáctica				
2. Los alumnos pueden proponer algunas actividades en el desarrollo de la programación				
3. Se proporciona información clara a los alumnos sobre las expectativas de aprendizaje en las clases				

C.5.2. Implicación consciente de los alumnos en su proceso aprendizaje.

Se establecen con los alumnos “contratos de aprendizaje” individualizados y se les anima a llevar su propio “diario de aprendizaje”

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se motiva a los alumnos a que se hagan responsables de su propio aprendizaje				
2. Se favorece al alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras				
3. Se considera suficiente el apoyo y “andamiaje” utilizado para ayudar a los alumnos a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
4. Se motiva a los alumnos a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido				
5. El alumno tiene la posibilidad de solicitar ayuda si lo necesita				

#### C.5.3. Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.

Los alumnos, al trabajar individualmente, en parejas o en grupos, con una clara estructura cooperativa, participan de modo directo del proceso de aprendizaje pero también del de enseñanza, con sus iguales, desarrollando actitudes de ayuda y de empatía.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los alumnos consideran que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula				
2. Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros				
3. Las actividades de grupo permiten a los alumnos dividir las tareas y compartir lo que han aprendido				
4. Los alumnos aprenden a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo.				
5. Los alumnos comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases				
6. El alumnado sabe que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender				

#### C.5.4. Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de “aprender a aprender”.

En el aula o en lugares accesibles se dispone de información y recursos que los alumnos pueden utilizar autónomamente y se enseñan y refuerzan los contenidos relativos a la mejora de la autorregulación del propio aprendizaje y al establecimiento de buenos hábitos de estudio.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Se enseña a los alumnos a revisar sus trabajos, sus pruebas y sus exámenes				
2. Se enseña al alumnado el manejo de estrategias de aprendizaje autónomo (técnicas de estudio...)				

#### C.6. Evaluación tolerante

##### INDICADORES:

##### C.6.1. Obtención de información por medio de fuentes diversas.

Es un tipo de evaluación en la cual para conocer los progresos del alumno se utilizan:

- Fuentes e instrumentos variados, acordes con la variedad de tareas y de contenidos abordados.
- Momentos distintos de evaluación para alumnos desiguales.
- Prácticas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes diversificadas, adecuadas a la variedad de situaciones del alumnado.
- Flexibilidad en la aplicación de estándares o modelos de evaluación.

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los informes de evaluación reflejan los logros de los alumnos en todas sus habilidades y conocimientos				
2. Existen oportunidades para evaluar en colaboración con otros, el trabajo realizado				
3. Los alumnos comprenden por qué están siendo evaluados				
4. Se devuelve a los alumnos información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer				

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a continuación				
5. Se hace un seguimiento de los logros del alumnado para detectar y abordar dificultades específicas				
6. El alumnado sabe que se valora su progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo				
7. Las notas de trabajo en equipo son utilizadas para valorar también el progreso individual del alumnado				

## C.6.2. Aplicación efectiva de la evaluación continua

*Se refiere a los criterios y procedimientos de evaluación que se utilizan para seguir, conocer y adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en contraposición a la evaluación finalista y valorativa donde sólo interesa medir el nivel de aprendizaje de conocimientos.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. El objetivo de la evaluación no es sólo el producto final, sino los procesos de aprendizaje				
2. Se utilizan de forma sistemática procedimientos de observación, registrando e interpretando las observaciones efectuadas				
3. Se lleva a cabo la evaluación al término de cada fase, para comprobar en qué medida se han logrado los objetivos				
4. Se utilizan diversos instrumentos para la evaluación del trabajo del alumno: diarios del tutor y profesor de apoyo, filmaciones, cuestionarios, etc.				

## C.7. Organización de la acción tutorial

## INDICADORES:

## C.7.1. Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías.

*Existe un Plan de Acción Tutorial consensuado, coherente a las necesidades del alumnado y bien coordinado desde Jefatura de Estudios.*

*Las tutorías se cuidan y valoran en el centro y se potencia la participación de las familias a través de este canal.*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existe un Plan de Acción Tutorial elaborado por el conjunto del profesorado				
2. El PAT se desarrolla de forma sistemática y atendiendo a unos criterios, metas y tiempos				
3. El profesorado del centro participa y asume responsabilidades en el diseño, desarrollo y evaluación del PAT				
4. En el PAT se dispone de los recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades previstas				
5. El PAT es conocido y asumido por la comunidad educativa				

## C.8. Interacciones entre los alumnos

## INDICADORES:

## C.8.1. Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos.

*Hasta qué punto se programan, y se valoran, actividades en las cuales puedan interactuar con naturalidad los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y el resto del alumnado (estrategias de socialización en marcos naturales, sistemas de apoyos entre compañeros, etc.)*

PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Los grupos de juego son heterogéneos respondiendo a la				

diversidad del centro				
2. Se fomentan las relaciones de apoyo entre el alumnado (tutoría entre iguales, etc.)				
3. El alumnado respeta los ritmos y características individuales de cada compañero				
4. Existen espacios de encuentro entre el alumnado para abordar cuestiones de interés y planificar actuaciones al respecto				

#### C.9. Relaciones centro-contexto social

##### INDICADORES:

##### C.9.1. Conocimiento y utilización de los recursos disponibles en la comunidad.

*Se reconoce la existencia de acciones y actitudes dirigidas a mantener relaciones de conocimiento de los recursos disponibles en la comunidad.*

##### PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Existe en el centro un registro de los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje, y se actualiza regularmente				
2. El centro utiliza recursos de la comunidad con finalidad educativa				

##### C.9.2. Implicación de la comunidad en el centro y viceversa.

*Se entiende con este indicador que existe una política de acercamiento, vinculación, colaboración, apoyo o implicación de la comunidad en la vida del centro, con acciones:*

- *De dentro a fuera (el centro hacia la comunidad) (conferencias, trabajo comunitario de los alumnos, fiestas, exposiciones...).*
- *De fuera a dentro (del contexto escolar al centro) con la "apertura" del centro a la misma (cesión de locales, acciones socioculturales conjuntas...)*

##### PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Las instituciones de la comunidad participan en el centro de igual manera, independientemente de su contexto, su religión o grupo étnico.				
2. Se utilizan educativamente diferentes profesionales de la comunidad (servicios sociales, juez de paz, policía local...)				
3. Se promueven y/o participa en actos sociales para difundir las actividades del centro.				
4. El centro está implicado en actividades de las instituciones de la comunidad.				

##### C.9.3. Implicación de la Comunidad Educativa en el propio centro.

*Se entiende por este indicador la valoración de hasta qué punto se implican todos los estamentos de la comunidad educativa (profesorado general y especialista, alumnado, familias, etc.) en la atención a todos los alumnos, incluyendo a los que tienen necesidad específica de apoyo educativo, sin delegar la atención de éstos exclusivamente en el profesorado especialista.*

##### PREGUNTAS (formuladas de modo enunciativo):

PREGUNTA	1	2	3	4
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1. Cada miembro del consejo escolar representa al colectivo al que pertenece, consultándole e informándole de la toma de decisiones.				
2. La organización del centro promueve y facilita la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.				
3. El profesorado motiva a las familias a que se involucren y participen en el aprendizaje de sus hijos e hijas.				
4. Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en el centro				